

LA VIOLENCIA EN LA REALIDAD DIGITAL.
PRESENCIA Y DIFUSIÓN EN LAS REDES SOCIALES
Y DISPOSITIVOS MÓVILES

— Colección *Comunicación y Pensamiento* —

LA VIOLENCIA EN LA REALIDAD DIGITAL.
Presencia y difusión en las redes sociales
y dispositivos móviles

Editora

Sara González-Fernández

Autores

(por orden de aparición)

Sara González-Fernández
Rosa M. Varela-Garay
Antonio Gálvez-Pichardo
Juan E. Callejas-Jeronimo
Gonzalo Musitu-Ochoa
Trinidad Ortega Expósito
Nilton Marlúcio de Arruda
Fernando Esquivel Lozano
Carmen Gallego-Domínguez
Carlos Marcelo
Carmen Yot-Domínguez
Paulino Murillo



LA VIOLENCIA EN LA REALIDAD DIGITAL. PRESENCIA Y DIFUSIÓN EN LAS REDES
SOCIALES Y DISPOSITIVOS MÓVILES

Ediciones Egregius

www.egregius.es

Diseño de cubierta e interior: Francisco Anaya Benitez

© Los autores

1ª Edición. 2018

ISBN 978-84-17270-62-9

NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos publicados en esta obra son de responsabilidad exclusiva de sus autores y no reflejan necesariamente la opinión de Egregius Ediciones ni de los editores o coordinadores de la publicación; asimismo, los autores se responsabilizarán de obtener el permiso correspondiente para incluir material publicado en otro lugar.

Colección:
Comunicación y Pensamiento

Los fenómenos de la comunicación invaden todos los aspectos de la vida cotidiana, el acontecer contemporáneo es imposible de comprender sin la perspectiva de la comunicación, desde sus más diversos ámbitos. En esta colección se reúnen trabajos académicos de distintas disciplinas y materias científicas que tienen como elemento común la comunicación y el pensamiento, pensar la comunicación, reflexionar para comprender el mundo actual y elaborar propuestas que repercutan en el desarrollo social y democrático de nuestras sociedades.

La colección reúne una gran cantidad de trabajos procedentes de muy distintas partes del planeta, un esfuerzo conjunto de profesores investigadores de universidades e instituciones de reconocido prestigio. Todo esto es posible gracias a la labor y al compromiso de los coordinadores de cada uno de los monográficos que conforman este acervo.

Editora científica

Rosalba Mancinas-Chávez

Editor técnico

Francisco Anaya Benítez

Consejo editorial

Ramón Reig (*Universidad de Sevilla*)

José Ignacio Aguaded Gómez (*Universidad de Huelva, España*)

Ma. del Mar Ramírez Alvarado (*Universidad de Sevilla, España*)

Augusto David Beltrán Poot (*Universidad Autónoma de Yucatán, México*)

Rafael Marfil Carmona (*Universidad de Granada*)

Amor Pérez Rodríguez (*Universidad de Huelva*)

Carmen Marta-Lazo (*Universidad de Zaragoza*)

Gloria Olivia Rodríguez Garay (*Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México*)

M^a. Ángeles Martínez (*Universidad de Sevilla, España*)

Marta Pulido (*Universidad de Sevilla, España*)

Martha Elena Cuevas Gómez (*Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México*)

Martha Patricia Álvarez Chávez (*Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México*)

Edita:

●●●●
●●●●
●●●●
●●●●
●●●●
●●●●
EGREGIUS
ediciones

ÍNDICE

| | |
|---|-----|
| INTRODUCCIÓN. La violencia digital en la era de la comunicación móvil..... | 9 |
| <i>Sara González-Fernández</i> | |
| CAPÍTULO I. Ciberacoso, uso problemático de redes sociales virtuales e ideación suicida en adolescentes..... | 13 |
| <i>Rosa M. Varela-Garay, Antonio Galvez-Pichardo, Juan E. Callejas-Jeronimo y Gonzalo Musitu-Ochoa</i> | |
| CAPÍTULO II. Actividad política en redes sociales: puerta abierta a la Violencia Machista | 33 |
| <i>Trinidad Ortega Expósito</i> | |
| CAPÍTULO III. Los matinales televisivos en Twitter. Tratamiento de los casos de menores como responsables de actos violentos..... | 51 |
| <i>Sara González-Fernández</i> | |
| CAPÍTULO IV. <i>Covering atrocity</i> : do jornalismo aos <i>mobiles</i> , como e porque as imagens violentas são tão atraentes..... | 73 |
| <i>Nilton Marlúcio de Arruda</i> | |
| CAPÍTULO V. Violencia digital y escolar en México | 89 |
| <i>Fernando Esquivel Lozano</i> | |
| APÉNDICE I. Mentoría online. Acompañamiento social y reflexivo del profesorado principiante..... | 103 |
| <i>Carmen Gallego-Domínguez, Carlos Marcelo y Carmen Yot-Domínguez</i> | |
| APÉNDICE II. Construcción de la identidad profesional del mentor en programas de inducción..... | 119 |
| <i>Carmen Gallego-Domínguez, Paulino Murillo y Carmen Yot-Domínguez</i> | |

INTRODUCCIÓN

LA VIOLENCIA DIGITAL EN LA ERA DE LA COMUNICACIÓN MÓVIL

La violencia es la manera más eficiente de captar la atención de la gente y de manipularla, especialmente si se trata de gente joven.

Victoria Camps (2003)

En este libro se recoge un conjunto de investigaciones procedentes de universidades españolas, portuguesas y mexicanas relacionadas con la violencia digital y su incursión en la comunicación móvil; unas aportaciones gracias a las cuales se han podido establecer lazos de trabajo con diversas esferas del mundo académico sobre este ámbito de estudio.

Y es que en la era de la realidad virtual y nuevas tecnologías los contenidos violentos, ya sean de ficción o no ficción, han encontrado en Internet una nueva vía de expansión y, por ello, su presencia en las redes sociales o en cualquier tipo de plataformas es una constante en la actualidad. Ahora bien, si la violencia mediática es ya de por sí un fenómeno susceptible de convertirse en espectáculo, el alcance y la rapidez de difusión con los que cuenta Internet la convierte en un contenido que debe presentar, si cabe, un tratamiento aún más responsable desde el punto de vista informativo y divulgativo. En este punto, cabe preguntarse si las plataformas virtuales y las redes sociales fomentan la publicación de contenidos violentos. Se trata de un asunto complejo, pero lo cierto es que tanto las redes sociales como los portales digitales no son más que meras herramientas y, al igual que funcionan como instrumentos de comunicación e interacción, también pueden hacerlo como vehículo de difusión de conductas y comportamientos de carácter violento. Y, en última instancia, son los usuarios los responsables de los contenidos que publican, comparten y difunden en Internet. Por ello, la educación mediática cobra tanta importancia, especialmente, entre los jóvenes y los adolescentes, ya que se presenta como necesaria e imprescindible para conocer cómo participar de forma responsable en los medios de comunicación tradicionales y digitales, así como para aprender sus funciones y usos, sus riesgos y bondades y tener una visión crítica de los mismos. Asimismo y, en este contexto, los tres primeros capítulos de este libro abordan la presencia de la violencia en las redes sociales en diferentes manifestaciones. En el primero de ellos, el trabajo presentado por los profesores e

investigadores Rosa M. Varela-Garay, Antonio Gálvez-Pichardo, y Gonzalo Musitu-Ochoa, de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla), y Juan E. Callejas-Jeronimo, de la Universidad Miguel Hernández (Elche), analiza cómo el ciberacoso, la cibervictimización y la ideación suicida en adolescentes está presente en las TICS a través del uso problemático de las redes sociales virtuales y cómo se aprecian diferencias entre chicos y chicas en relación a ello. En el segundo capítulo, la profesora de la Universidad de Jaén, Trinidad Ortega, se plantea el uso que hacen los partidos políticos en las principales redes sociales y aplicaciones de mensajería instantánea y cómo la violencia machista está presente en ellas, al denigrar, insultar y enviar mensajes de odio a las mujeres por el mero hecho de serlo y considerarlas menos válidas para su participación en política. Por su parte, la coordinadora de este volumen, la doctora Sara González-Fernández, analiza en el tercer capítulo los perfiles de Twitter de los magazines televisivos *El Programa de Ana Rosa* (Telecinco) y *Espejo Público* (Antena 3) con el fin de conocer el tratamiento informativo que se hace de aquellos hechos noticiosos en los que los menores de edad actúan como agresores de actos violentos, una información sensible que puede caer en la vulneración de los derechos del menor si el sensacionalismo y la espectacularización están presentes en ella.

El foco internacional a la temática de este libro llega con los trabajos del brasileño Nilton Marlúcio de Arruda, de la Universidad Fernando Pessoa (Portugal) y del doctor mexicano Fernando Esquivel Lozano, de la Universidad Autónoma de Nuevo León (México). Así, en el capítulo cuarto, el primero de los autores estudia, a través de una investigación cuantitativa, el comportamiento de los jóvenes para conocer qué les lleva a compartir imágenes violentas en sus redes sociales y cuál es el poder de atracción que tiene la violencia visual para motivarles a publicar y compartir el horror y el sufrimiento ajeno como forma de interacción digital con otros usuarios. Por otro lado, el capítulo quinto se centra en el episodio de violencia que se vivió en un colegio de Monterrey cuando un alumno disparó a su maestra y a sus compañeros y acto seguido se suicidó. Un trágico suceso del que se analiza la posible responsabilidad que tuvieron las redes sociales y la comunicación por mensajería móvil, al culpabilizarlas, en primer lugar, por actuar como caldo de cultivo ante la gestación de este violento acontecimiento.

Por último y, siguiendo con las investigaciones desarrolladas en el ámbito latinoamericano, este volumen cuenta con la valiosa aportación de dos trabajos que, a pesar de no seguir con la línea temática de este libro, han sido incluidos como apéndices al estar relacionados con la educación y la formación del profesorado, pilares fundamentales en el proceso de socialización de nuestros menores en un momento en el que el ejercicio de la docencia es cada vez más complejo y debe atender a nuevas realidades, como la tecnológica y digital. Así, en el primer apéndice, los profesores Carmen Gallego-

Domínguez, Carlos Marcelo y Carmen Yot-Domínguez, de la Universidad de Sevilla, presentan una investigación sobre la mentoría *online* y un programa de inducción a la docencia desarrollado en la República Dominicana en el que participan profesores principiantes y docentes. En él, se centran tanto en la dimensión social de interacción y comunicación de los participantes, como en la dimensión formativa para conocer cuáles son las actividades y los recursos digitales que utilizan para fomentar la creación de comunidades de aprendizaje. Por otra parte, en el segundo apéndice, los profesores Carmen Gallego-Domínguez, Paulino Murillo y Carmen Yot-Domínguez, de la Universidad de Sevilla, analizan las reflexiones de vida de diez mentores en un programa de inducción docente desarrollado en la República Dominicana con la finalidad de conocer cómo construyen su identidad profesional a partir de sus valores, motivaciones y de la influencia de su realidad social y cultural.

A través de los trabajos de investigación que conforman este volumen se aporta una amplia visión sobre la trascendencia con la que cuenta en la actualidad la temática analizada. La violencia digital, las nuevas tecnologías y la educación son los ejes vertebradores de un libro que reúne diversos enfoques, propuestas metodológicas y líneas de trabajo y que refleja la complejidad que presenta el entorno digital y tecnológico. Felicito y agradezco a los autores de estas investigaciones, auténticos protagonistas de esta obra, por dar luz a los riesgos y problemáticas surgidos como consecuencia de la transformación digital y del uso de redes sociales y plataformas virtuales como herramientas de información y comunicación.

Sara González-Fernández

Universidad de Sevilla

CIBERACOSO, USO PROBLEMÁTICO DE REDES SOCIALES VIRTUALES E IDEACIÓN SUICIDA EN ADOLESCENTES

Dra. Rosa M. Varela-Garay

Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España

D. Antonio Galvez-Pichardo

Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España

Dr. Juan E. Callejas-Jeronimo

Universidad Miguel Hernández, Elche, España

Dr. Gonzalo Musitu-Ochoa

Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España

Resumen

Los avances tecnológicos han posibilitado el uso y abuso de las TICs en la adolescencia. Entre los usos inadecuados se encuentran el Ciberacoso y el Uso Problemático de las Redes Sociales Virtuales (en adelante UPRSV). El objetivo de este trabajo es analizar las relaciones entre victimización, el UPRSV y la ideación suicida en adolescentes en función del género. La muestra está constituida por 2399 adolescentes de ambos sexos de 12 a 18 años ($M = 14.63$; $DT = 1.91$). Participaron 19 centros educativos, de los cuales 12 son de titularidad pública y 7 de titularidad privada/concertada de las provincias que componen la región de Andalucía occidental. Se realizó un muestro estratificado proporcional en función de los contextos rural y urbano. Los instrumentos utilizados fueron la escala de cibervictimización (Buelga, Cava & Musitu, 2012), la Escala de ideación suicida (Roberts, 1980) y la escala de UPRSV. Se calculó un MANOVA factorial con el programa SPSS. Los resultados muestran una relación entre cibervictimización, UPRSV y la ideación suicida. Además, se constataron diferencias en función del género en las variables analizadas. Finalmente, se discuten los resultados y sus implicaciones con la evidencia empírica para potenciar los programas de intervención en el ámbito de la cibervictimización escolar teniendo en cuenta las diferencias en función del género, desde el trabajo social educativo y comunitario.

Palabras claves:

Ciberacoso, cibervictimización, redes sociales virtuales, ideación suicida, adolescencia.

1. Introducción

Tecnológicamente, las redes sociales virtuales (RSV) surgen con la llegada de la web 2.0, término acuñado por O`Reilly & Dougherty (2004) para enfatizar que esta segunda generación en la breve historia de los sitios web se caracteriza por el protagonismo de la comunidad de usuarios. Entendemos por red social virtual aquella estructura social de relaciones entre usuarios a través de Internet (Echeburúa & De Corral, 2010). La irrupción de las RSV en el mundo social implica la aparición de un nuevo agente socializador e introduce nuevos hábitos relacionales, formas de presentar nuestra identidad, así como nuevas posibilidades de fomento de relaciones y creación de grupos. Este cambio no es atribuible en su totalidad a esta reciente tecnología, sino que recoge la inercia provocada por los medios de comunicación masivos (Martínez-Ferrer & Moreno, 2017).

Según el Marco general de medios en España en 2016 (AIMC, 2017), el grado de penetración de la televisión en los hogares asciende a un 84,7% en 2016 para individuos de 14 a 19 años, mientras que la de Internet asciende a 90,8 % en el mismo año. Se ha demostrado en estudios empíricos que los actuales adolescentes, especialmente en fases tempranas y medias, nacidos del año 2000 en adelante, los conocidos como nativos digitales (Presnky, 2010), generación Z o multitasking, no son grandes conocedores de los riesgos en cuanto a privacidad, seguridad informática y dependencia a las redes sociales virtuales (Pérez-Escoda & al, 2016).

Respecto a la dependencia de las redes sociales virtuales, en primer lugar, existe una controversia conceptual en cuanto al término adicción a Internet, ya que autores como Estallo (2001) o Grohol (2003) niegan la existencia del término adicción o dependencia a la red y sus servicios, mientras que otros como Griffiths (2000) se postulan a favor de ésta. La falta de consenso es manifiesta y se emplean diferentes términos como uso patológico (Davis, 2001), adicción o dependencia (Chen, Tarn & Han, 2004).

La ausencia de criterios diagnósticos aceptados universalmente y la ausencia de esta categoría en DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013) han fomentado que gran parte de los investigadores utilicen el término uso problemático como realidad más prudente (Gómez, Rial, Braña, Varela & Barreiro, 2014). Autores como Echeburúa & de Corral, (2010), aseguran que es imprescindible diferenciar los adictos en la Red de los adictos a Internet pues mencionan que existen compradores compulsivos, ludópatas y enganchados al sexo que han hallado en la Red un camino idóneo para calmar sus ansias, pero no son una parte de los adictos como tal a Internet.

Se constata que lo que une a la mayor parte de los estudios (Livingstone & al., 2011; Rial & al., 2015; Sentse & al., 2014), es que uno de los riesgos más probables asociado a las nuevas tecnologías y, en concreto, con el uso de las

redes sociales virtuales es la posible generación de relaciones de dependencia de éstas, que pueden llegar a conducir a situaciones calificables de adicción. El uso y abuso de Internet están relacionados con variables psicosociales tales como la vulnerabilidad psicológica, los factores estresantes y el apoyo familiar y social (Echeburúa & De Corral, 2010). De forma relevante para la etapa adolescente que protagoniza este estudio, existen varios factores de riesgo específicos para la adicción y el UPRSV como la carencia de habilidades sociales, ansiedad social, baja autoestima (Castro Gerónimo & de la Villa Moral Jiménez, 2017), así como algunas señales de alarma que se disparan antes de que su afición se convierta en una adicción.

En cuanto al término adicción en relación a las RSV, algunos autores como Pérez del Río (2014) estima que no existe evidencia empírica suficiente y refleja la necesidad de hacer referencia al abuso o uso inadecuado o uso problemático que es el adoptado en este trabajo, pero no de adicción. En definitiva, no hay un consenso respecto de los criterios científicos que permitan diferenciar entre uso problemático, dependencia y adicción a internet y las RSV (Martínez-Ferrer & Moreno, 2017).

Otro aspecto de gran preocupación e interés científico es el relacionado con la violencia en las redes sociales virtuales que se puede concretar en diferentes formas como: ciberacoso, sexting, stalking y grooming. En este estudio nos centramos en la cibervictimización como consecuencia del ciberacoso entre menores, que se define como aquel comportamiento perjudicial llevado a cabo por un grupo o individuo, repetido en el tiempo, utilizando medios tecnológicos y sin que la víctima pueda defenderse de la persona agresora que usualmente ejerce una posición de dominio sobre la víctima (Campbel & Bauman, 2018).

Se ha constatado que en España existe entre un 3,7 por 100 y un 10 por 100 de victimización grave (Carbonell et al., 2012). Otra investigación realizada recientemente por Save The Children (2016) eleva la cifra de los casos de acoso escolar y ciberacoso en Andalucía a un 6 por 100, una cifra superior a la media nacional que se encontraría en un 3,7 por 100. Por su parte, la Administración educativa andaluza aporta unas cifras de acoso escolar bastante alejadas de las reseñadas en las fuentes anteriores: los casos de acoso afectan al 0,03 de la población escolar, y se dan principalmente en las edades comprendidas entre los 12 y 15 años, en la Educación Secundaria Obligatoria, correspondiendo el 81 por 100 a las realizadas por los alumnos, y el 19 por 100 por las alumnas (Defensor del menor de Andalucía, 2016).

En referencia a datos internacionales, basados en un meta-análisis de 80 estudios publicados en lengua inglesa, se pone de manifiesto que existe un 15% de cibervictimización (Campbel & Bauman, 2018). Se ha constatado en numerosas investigaciones que el establecimiento y mantenimiento de las relaciones sociales es una de las principales motivaciones que subyacen al

uso de la red entre aquellos que presentan un uso problemático (Muñoz-Rivas & al., 2010). Para otros autores (Caplan, 2010; Gámez-Guadix, Orue & Calvete., 2013; Kormas & al., 2011), éste está relacionado también con el hecho de emplear la red como una herramienta para evadirse de la realidad y afrontar estados emocionales negativos. En cuanto a la comorbilidad psicopatológica, son numerosos los estudios que han relacionado un uso abusivo de la red con la presencia de síntomas depresivos (Lin & al., 2011; Yang, & al., 2013), problemas conductuales e hiperactividad (Kormas & al., 2011), mayor consumo de alcohol y tabaco (Lee, Han, Kim & Renshaw, 2013), abuso de sustancias (Heo & al., 2014; Lee & al., 2013) e ideación suicida (Heo & et., 2014; Cano-Montalbán & Quevedo-Blasco, 2018).

La ideación suicida, que comprende desde la idea esporádica de que la vida no merece la pena hasta pensamientos autodestructivos, se incrementa cuando concurren más factores individuales y ambientales como son la depresión, victimización escolar, funcionamiento familiar, integración y violencia familiar, entre otros (Rodríguez & Oduber, 2015). Pensamiento negativo y autodestructivo que los jóvenes, víctimas del ciberacoso, contemplan como medida radical y resolutive ante la situación que viven. Siguiendo a Valencia-Agudo & al., (2018) una baja autoestima ejerce de moderador con pensamientos autolesionantes no suicidas. Sin embargo, son pocos los trabajos en los que se analice la ideación suicida con la cibervictimización desde una perspectiva de género. De hecho, unos de los factores más estudiados, por considerarse fundamentales, en la comprensión del ciberacoso ha sido el género, porque las consecuencias del acoso no son iguales para chicos y chicas (Garaigordobil & Aliri, 2013). Sin embargo, no se disponen de suficientes estudios que justifiquen diferencias consistentes, incluso los resultados de diferentes investigaciones son contradictorios entre sí. Algunos trabajos evidencian que el género masculino, en comparación con el femenino, participa en mayor proporción como agresores y destacan en conductas de hostigamiento (Save The Children, 2016).

Respecto de la victimización, las mujeres tienden a ser más agredidas que los hombres (Beckman, Hagquist, & Hellström, 2013; Vives, Sánchez, Orte, & Macías, 2014). En algunos casos, el acoso es por parte de exparejas de una relación afectiva terminada (Donoso-Vázquez & al., 2014). Existen investigaciones cuyos resultados apuntan en diferentes direcciones pues autores como Rial & al., (2014) muestran indirectamente cómo las chicas adolescentes protagonizan un mayor número de discusiones en entornos familiares que los chicos especialmente por causas relativas a sobreexposiciones a Internet y, en cambio, autores como Artemis & al. (2014) presentan estudios donde son los chicos adolescentes los que presentan una mayor presencia directa en situaciones adictivas a Internet. Aunque hay una prevalencia de estudios en los que se indica una mayor tendencia del uso problemático de Internet por parte de los hombres que de las mujeres (Kormas &

al, 2011), en otros trabajos se ha encontrado una tendencia contraria (Durkee & al, 2012).

Finalmente destacar la importancia de utilizar las evidencias científicas de los profesionales del Trabajo Social, para la intervención con adolescentes que sufren o ejercen ciberacoso, violencia de pareja, con sus familias, con sus iguales y en la escuela. En este sentido, se ha constatado que la integración en la comunidad a través de la participación, y sobre todo la implicación, constituyen una vía para promover el ajuste de los adolescentes y potenciar la creación de una red de apoyo social (Crespo & al., 2017).

Es en este marco donde se desarrolla el presente trabajo cuyo objetivo es analizar las relaciones existentes entre cibervictimización, la ideación suicida y el UPRSV en función del género. El cumplimiento o consecución de este objetivo permitirá potenciar los programas de intervención en el ámbito de la cibervictimización escolar teniendo en cuenta las diferencias en función del género, desde el trabajo social educativo y comunitario. Se parte de la hipótesis de que la cibervictimización, el UPRSV y la ideación suicida están relacionadas entre sí y difieren en función del género, siendo mayor en chicas que en chicos.

2. Método

2.1. Participantes

La población de referencia del presente estudio fue el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato de Andalucía occidental (España), constituida por las provincias de Huelva, Sevilla, Cádiz y Córdoba, durante el curso 2013-2014. El número de estudiantes en este curso escolar de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en la citada región fue de 266.985.

La selección de los participantes se realizó mediante un muestreo estratificado por grupos. Las unidades de muestreo fueron: La zona geográfica (provincia) y la titularidad de los centros educativos (públicos y privado/concertado). El tamaño de la muestra requerido con un error muestral de $\pm 2\%$, un intervalo de confianza del 95% y una varianza poblacional de .50 fue de 2380 sujetos.

En este estudio participaron un total de 2460 adolescentes de ambos géneros con edades comprendidas entre los 12 y 18 años, de los cuales se excluyeron 81 por los siguientes motivos: no haber acudido a uno de los 3 momentos de la administración, normalmente por enfermedad, 56%; equivocación en las respuestas 28%; dificultades en la comprensión de la lengua española (alumnado extranjero) 12%; y alumnado que abandonó volunta-

riamente la participación en el estudio o bien que respondió sistemáticamente de la misma manera a todas las escalas 4%. La muestra final fue de 2399 adolescentes de ambos géneros (50,2% varones y 49,8% mujeres) de 12 a 18 años ($M = 14.63$; $DT = 1.91$), procedentes de 19 centros educativos, de los cuales 12 son de titularidad pública y 7 de titularidad privada/concertada de las provincias que componen la región de Andalucía occidental.

2.2. Instrumentos

Escala de cibervictimización a través del teléfono móvil (CYBVIC: Buelga, Cava & Musitu, 2012). Esta escala consta de 10 ítems, tipo Likert que evalúan, con un rango de respuesta que van de 1 a 4 (nunca, pocas veces, muchas veces y siempre) la victimización sufrida a través del teléfono móvil durante los últimos 12 meses (ejemplo: «Se han metido en cuentas privadas mías sin que yo pueda hacer nada»). El análisis factorial confirmatorio mostró un buen ajuste del modelo de medición propuesto, Chi-cuadrado SB 47,1399 gl 17 $p < .001$, CFI= .95, RMSEA = .027, (.018, .037)]. El alpha de Cronbach para esta escala fue de .88.

Escala de ideación suicida (Roberts, 1980). Esta escala consta de cuatro reactivos: «no podía seguir adelante», «tenía pensamientos sobre la muerte», «sentía que mi familia estaría mejor si yo estuviera muerto», y «pensé en matarme». Las opciones de respuesta permiten conocer la ocurrencia de los síntomas en la última semana: 1= “0 días”; 2= “1-2 días”; 3= “3-4 días”, y 4= “5-7 días”. El rango de la escala varía de 4 a 16. Todos los reactivos están redactados en sentido directo y la puntuación en la escala se obtiene por la suma simple de reactivos. A mayor puntaje mayor ideación suicida. El análisis factorial confirmatorio mostró un buen ajuste del modelo de medición propuesto, Chi-cuadrado SB 9.784 gl 2 $p < .01$, CFI= .99, RMSEA = .040, (.018, .067)]. En esta investigación el coeficiente Alpha de Cronbach fue de .84.

Escala de UPRSV: Esta escala está compuesta por 13 ítems que, con un rango de respuesta de 1 (nunca) a 4 (siempre) mide el uso problemático de las redes sociales (ejemplo: «tengo la necesidad de estar conectado a mis redes sociales continuamente»). El análisis factorial confirmatorio mostró un buen ajuste del modelo de medición propuesto [$SB\chi^2 = 248.0492$, $p < .001$, $df = 58$; CFI= .96, RMSEA = .037, I.C. 90 (.032, .042)]. El alpha de Cronbach para esta escala fue de .84.

El diseño de la investigación fue transversal correlacional.

2.3. Procedimiento

En primer lugar, se contactó con los institutos seleccionados explicándoles los objetivos del proyecto, y solicitándoles su colaboración. También se les

comunicó que se les informaría sobre los principales resultados de la investigación. Posteriormente, se informó a las familias sobre los objetivos de la investigación y se solicitó su consentimiento informado para la participación de sus hijos/ as. Esta aplicación la realizaron investigadores entrenados, en las aulas habituales y durante un período regular de clase. Los adolescentes fueron informados de que su participación en la investigación era voluntaria y anónima y que podían abandonarla en cualquier momento. El estudio cumplió los valores éticos requeridos en la investigación con seres humanos y respetó los principios fundamentales incluidos en la Declaración Helsinki.

3. Resultados

Los datos se analizaron con el paquete estadístico SPSS (versión 20). Se utilizaron las puntuaciones de los sujetos en el cuestionario de alta victimización a través del teléfono móvil para clasificar a los adolescentes en dos grupos de contraste. Los sujetos que puntuaron «2 o 3 veces» y «1 o 2 veces al mes» fueron distribuidos en el grupo de baja cibervictimización, mientras que aquellos adolescentes que puntuaron «1 o 2 veces a la semana» y «todos o casi todos los días» fueron clasificados en el grupo de alta cibervictimización. Los sujetos que puntuaron «nunca» fueron asignados al grupo de no víctimas. Los sujetos que puntuaron «solamente fue una vez» fueron excluidos de los grupos de contraste al no haber una repetición del maltrato cibernético.

Previamente al cálculo del MANOVA y de los ANOVAs se conformaron los grupos de cibervictimización. Para ello, se identificaron dos grupos de adolescentes: baja cibervictimización, con puntuaciones menores o iguales al primer cuartil, $N = 1811$ (95.7%), y alta cibervictimización, con puntuaciones iguales o superiores al tercer cuartil, $N = 81$ (4.3%). Establecidos los grupos de contraste se realizó, en primer lugar, un análisis de correlación de Pearson para determinar las relaciones entre la cibervictimización y las variables UPRSV e ideación suicida, objeto de estudio. Seguidamente, se realizó un MANOVA con el objeto de analizar las diferencias entre géneros de la cibervictimización. El diseño factorial fue de 2 (cibervictimización baja y alta) por 2 (género de los adolescentes, chico o chica), para examinar los efectos de interacción. Finalmente, se realizaron análisis univariados de la varianza (ANOVAs) para analizar las diferencias en las variables que resultaron estadísticamente significativas y se aplicó la prueba post-hoc de Bonferroni ($\alpha = .05$).

3.1. Análisis descriptivos

En la Tabla 1 se presenta la distribución de los grupos de baja y alta cibervictimización en función del género. Los análisis realizados muestran el 5.1% de chicas con alta cibervictimización y el 3.6% de chicos en el grupo de alta cibervictimización, con lo que se puede observar una diferencia leve del 1,5%.

Tabla 1. Distribución de los adolescentes en función de los grupos de cibervictimización y el género.

| | | Cibervictimización | | |
|--------|--------|-------------------------|-------------------------|------|
| | | Baja Cibervictimización | Alta Cibervictimización | |
| Género | Hombre | N | 947 | 35 |
| | | % | 96.4% | 3.6% |
| | Mujer | N | 864 | 46 |
| | | % | 94.9% | 5.1% |
| Total | | N | 1811 | 81 |
| | | % | 95.7% | 4.3% |

Fuente: elaboración propia.

3.1.1. Relaciones entre cibervictimización e ideación suicida y UPRSV

El análisis de correlación de Pearson muestra correlaciones estadísticamente significativas y positivas con la ideación suicida y con el UPRSV con tamaños del efecto medianos (tabla 2).

Tabla 2. Correlaciones entre cibervictimización, ideación suicida y UPRSV

| | 1 | 2 | 3 |
|-------------------------|----------|----------|---|
| 1. Uso problemático RSV | 1 | | |
| 2. Ideación Suicida | ,229**†† | 1 | |
| 3. Cibervictimización | ,294**†† | ,283**†† | 1 |

* $p < .05$. ** $p < .01$.

Tamaño del efecto pequeño, $r = .10$, $R^2 = \eta^2 = .01\%$, mediano, $r = .24$, $R^2 = \eta^2 = .06\%$, y grande, $r = .37$, $R^2 = \eta^2 = .14\%$. †pequeño: $r \leq .17$, ††mediano: $r = .18-.30$, †††grande: $r \geq .31$.

3.2. Análisis Multivariados

Para analizar las relaciones entre la cibervictimización y el género, se realizó un diseño factorial multivariado (2x2) con la ideación suicida y el UPRSV como variables dependientes y los grupos de cibervictimización (alta y baja) y el género (Hombre vs. Mujer) como variables independientes. Se aplicaron los posteriores ANOVAs.

El MANOVA aplicado con las variables objeto del estudio mostró diferencias estadísticamente significativas en los efectos principales de cibervictimización ($\alpha = .920$, $F(2, 1887) = 81.977$, $p < .001$, $\alpha 2 = .080$) y género ($\alpha = .992$, $F(2, 1887) = 7.311$, $p < .01$, $\alpha 2 = .008$). También se obtuvo un efecto de interacción estadísticamente significativo entre ambas variables (ver Tabla 3).

Tabla 3. MANOVA factorial (4^a x 2^b) de Cibervictimización y Sexo

| Fuente de variación | Variables objeto del estudio | | | | | |
|-------------------------------------|------------------------------|--------|--------------|--------------|-----------|----------|
| | Λ | F | gl_{entre} | gl_{error} | p | η^2 |
| (A) Cibervictimización ^a | .920 | 81.977 | 2 | 1887 | <.001 *** | 0.080 |
| (B) Sexo ^b | .992 | 7.311 | 2 | 1887 | <.01 ** | 0.008 |
| A x B | .997 | 3.401 | 2 | 1887 | <.05 * | 0.003 |

^a a₁, baja Cibervictimización, a₂, alta Cibervictimización. ^b b₁, hombres, b₂, mujeres.

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

3.2.1. Diferencias entre cibervictimización con ideación suicida y UPRSV

El ANOVA mostró diferencias significativas en las dos variables objeto del estudio, es decir, en ideación suicida y en UPRSV (ver Tabla 4). Como se observa en la tabla, los adolescentes con alta cibervictimización, en comparación con los de baja cibervictimización, mostraron puntuaciones más elevadas en ideación suicida y en UPRSV.

Tabla 4. Medias, desviaciones típicas (entre paréntesis), valores F y tamaño del efecto entre Cibervictimización y las variables objeto del estudio.

| | | Cibervictimización | | $F(1,1890)$ | η^2 |
|------------------|--|--------------------|--------------|-------------|----------|
| | | Baja | Alta | | |
| Ideación Suicida | | 1.254 (.366) | 1.713 (.731) | 108.943 *** | 0.055 |
| UPRSV | | 1.749 (.417) | 2.216 (.564) | 93.862 *** | 0.047 |

Nota. * $p < .05$; *** $p < .001$ n.s. = no significativo

3.2.2. Diferencias entre ideación suicida y UPRSV en función del género

Se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas respecto del género en ideación suicida y en UPRSV. Las chicas, en comparación con los chicos, mostraron puntuaciones más altas en ambas variables, según se observa en la tabla 5.

Tabla 5. Medias, desviaciones típicas (entre paréntesis), valores F y tamaño del efecto entre género y las variables objeto del estudio.

| | | Género | | F | η^2 |
|------------------|--|--------------|--------------|------------|----------|
| | | Hombre | Mujer | F(1,2397) | |
| Ideación Suicida | | 1.255 (.371) | 1.357 (.484) | 33.557 *** | 0.014 |
| UPRSV | | 1.782 (.444) | 1.853 (.461) | 14.938 *** | 0.006 |

Nota. * $p < .05$; *** $p < .001$ n.s. = no significativo

Tabla 6. Medias, Desviación típicas (DT) y resultados ANOVA Cibervictimización, Género y UPRSV

| Cibervictimización y género | | | | | F(3,1888) | η^2 |
|-----------------------------|---|--|---|--|------------|----------|
| | Hombre baja Ci- bervictimi- zación | Mujer baja Ci- bervictimi- zación | Hombre alta Ciber- victimiza- ción | Mujer alta Ciber- victimiza- ción | | |
| UPRSV | 1.726 (.417) ^{b2} | 1.774 (.415) ^{b1} | 2.080 (.650) ^a | 2.319 (.471) ^a | 35.524 *** | 0.053 |

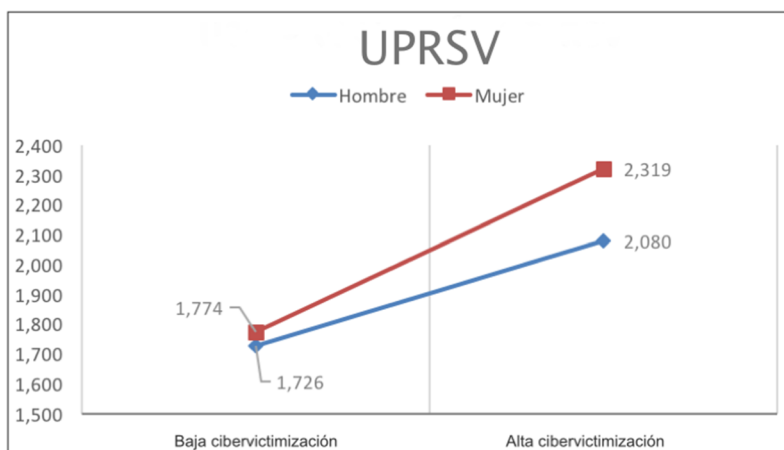
Nota. $\alpha = 0.05$, $a > b_1$; $a > b_2$; *** $p < .001$

3.3. Interacción entre cibervictimización, género y UPRSV

Se obtuvo un efecto de interacción estadísticamente significativo entre los grupos alto y bajo de cibervictimización, género y UPRSV $F(3, 1888) = 35.52$, $p < .001$, $\alpha^2 = .053$. Para determinar las distancias mínimas entre las medias en cibervictimización y el género que son significativas, se aplicó la prueba de Bonferroni, limitando la tasa de error de tipo I al 1% con la finalidad de limitar el alfa a .01 y evitar que el error de tipo I se incremente como consecuencia de la dependencia que puede existir entre las distintas medidas de un mismo sujeto. La prueba post-hoc de Bonferroni $\alpha = .05$,

mostró (véase la Figura 1) que existen diferencias significativas en chicos y chicas con alta y baja cibervictimización. La salvedad está en el hecho de que son las adolescentes las que muestran una mayor cibervictimización y un mayor UPRSV.

Figura 1. Interacción entre baja y alta cibervictimización, UPRSV y género



Fuente: Elaboración propia.

4. Discusión y conclusiones

El objetivo de este trabajo fue analizar las relaciones entre cibervictimización, ideación suicida y UPRSV en función del género. Los resultados obtenidos permiten afirmar que el UPRSV y la ideación suicida se relacionan significativamente con la cibervictimización, con lo cual se confirma la primera parte de la Hipótesis, en el sentido de que estas tres dimensiones están relacionadas entre sí. Respecto del género se ha constatado que, en primer lugar chicos y chicas difieren significativamente en ideación suicida y el UPRSV, mayor en estas últimas, con lo cual también se confirma la segunda parte de la Hipótesis que hacía referencia a las diferencias en función del género.

Estos resultados son convergentes con otros obtenidos en estudios en los que se ha constatado que las adolescentes muestran un mayor uso problemático de las Redes Sociales Virtuales que los chicos, (Sabater y Bingen, 2015). Además un resultado que consideramos relevante es la relación existente entre el UPRSV y la ideación suicida, resultado éste muy poco constatado que consideramos de gran significado en la medida en que contribuye de forma importante no solo a entender mejor el problema de la cibervictimización, sino que, además añade información importante con diferencias

de género, para los programas de prevención e intervención de trabajo social educativo y comunitario.

Respecto de la ideación suicida son muchos los trabajos que han relacionado esta dimensión con variables como depresión (Cheung & Wong, 2011) hostilidad y agresión (Ko, Yen, Chen, Yeh, & Yen, 2009), variables relacionadas con la familia, victimización entre pares y autoconcepto (Valencia-Agudo & al., 2018), pero son muy pocos en los que se ha observado la relación entre la ideación suicida y el UPRSV en función del género. En este sentido, las adolescentes parecen utilizar en mayor medida que los chicos aquellas herramientas de internet destinadas, principalmente, a la comunicación, al fortalecimiento de las amistades y a la interacción social, pese a que chicos y chicas están apuntados a un número equivalente de plataformas virtuales.

Con respecto a los efectos principales, los resultados obtenidos informaron del UPRSV en la expresión de alta cibervictimización y puntuaciones más elevadas en ideación suicida. Estos resultados van en la línea de los obtenidos por Heo, & al (2014) en los que mostraron asociaciones positivas con el uso adictivo de Internet y con características psicológicas, como los síntomas depresivos y la ideación suicida, coincidiendo también con el estudio de Chóliz & Chóliz (2009) subrayando que las adolescentes constituyen un grupo de mayor vulnerabilidad cuando son cibervictimizadas. No obstante, los resultados del presente estudio muestran un análisis más profundo de estas relaciones, en la medida en que se observa que conforme mayor es el uso UPRSV mayor es la relación con la ideación suicida.

Además, un aspecto interesante en este trabajo y muy sugerente, es la escasez de trabajos en los que se analizan la relación entre UPRSV, cibervictimización y la ideación suicida entre iguales, por lo tanto, creemos que la principal aportación del presente estudio es el análisis de la interacción entre UPRSV y género respecto de la cibervictimización e ideación suicida. Así, de los resultados obtenidos se desprende que las relaciones entre UPRSV, género e ideación suicida difieren en función de la alta o baja cibervictimización. En el sentido de que chicos y chicas no difieren en el UPRSV cuando la cibervictimización es baja, pero si difieren, aunque cuando ésta es alta y es mayor en chicas que en chicos. Estos datos coinciden con Fernández & Irazabal, (2015) que pone de manifiesto que las chicas usan más Internet para todos los aspectos relacionados con las relaciones sociales y se exponen en mayor medida al riesgo. Es decir, chicos y chicas tienen una mayor ideación suicida con alta cibervictimización y que estas dos dimensiones son mayores en las mujeres que en los hombres.

Este estudio cuenta con aspectos positivos pero también con limitaciones. Entre los aspectos positivos cabe destacar el hecho de que es un ámbito de estudio poco explorado, en el que apenas existe evidencia empírica. En este

sentido, los resultados del presente estudio contribuyen a nuestro entender a un mayor conocimiento científico. También, un aspecto que, a nuestro juicio, constituye la principal aportación del presente estudio, es el efecto de interacción del UPRSV y género. Este resultado sugiere la necesidad de incorporar una perspectiva de género en futuras investigaciones en las que se explore la continuidad entre conductas problemáticas en los ámbitos virtuales y la ideación suicida en adolescentes.

Entre las limitaciones, cabe señalar que la naturaleza transversal del estudio no permite establecer relaciones causales entre las variables estudiadas y que las fuentes provienen de autoinforme, lo cual puede implicar sesgos, especialmente en temas tan sensibles como son la cibervictimización y el UPRSV. Pese a estas limitaciones, los resultados del presente estudio muestran que las adolescentes, a diferencia de lo que ocurre en otras etapas evolutivas, son más proclives a utilizar de manera abusiva las redes sociales virtuales y que este uso abusivo se asocia con una mayor expresión de ideación suicida cuando son cibervictimizadas.

En definitiva, el uso que los y las adolescentes hacen de Internet suscita una enorme preocupación y controversia y se ha relacionado con variables individuales, familiares, escolares y sociales. La prevención, e intervención debe afrontarse desde el trabajo social educativo y comunitario con diferencias de género, para mejorar y potenciar la calidad de vida en la etapa de la adolescencia.

Referencias bibliográficas

- AIMC, Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación (2017). Marco general de los medios en España. Recuperado de <https://goo.gl/kbM3Gg>
- Artemis, T., Mari, J., Eleni, T., Tim, S., Kjartan, O., Halapi, & al. (2014). Internet Addictive Behaviours in European Adolescents: A Cross-Sectional Study in Seven European Countries. *Cyberpsychology, Behaviour, And Social Networking*, 17, 8. <https://doi.org/10.1089/cyber.2013.0382>
- Beckman, L., Hagquist, C., & Hellström, L. (2013). Discrepant Gender Patterns for Cyberbullying and Traditional Bullying – An Analysis of Swedish Adolescent Data. *Computers in Human Behavior*, 29(5), 1.896-1.903. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2013.03.010>
- Buelga, S., Cava, M.J., & Musitu, G. (2012). Validación de la escala de victimización entre adolescentes a través del teléfono móvil y de Internet. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 32, 36-42. <http://dx.doi.org/10.1590/S1020-49892012000700006>
- Campbell, Marilyn A. & Bauman, Sheri (2018). Prevalence and consequences of cyberbullying. In Campbell, Marilyn A. & Bauman, Sheri (Eds.) *Reducing Cyberbullying in Schools: International Evidence-based Best Practices*. Elsevier, London, UK, pp. 3-16. <https://goo.gl/AUFKCT>
- Cano-Montalbán, I., & Quevedo-Blasco, R. (2018). Sociodemographic variables most associated with suicidal behaviour and suicide methods in Europe and America. A systematic review. *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 10, 15-25. <https://doi.org/10.5093/ejpalc2018a2>
- Caplan, S.E. (2010). Theory and measurement of generalized problematic Internet use: A two-step approach. *Computers in Human Behavior*, 26, 1089-1097. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.03.012>
- Castro Gerónimo, A., & de la Villa Moral Jiménez, M. (2017). Uso problemático de redes sociales 2.0 en nativos digitales: análisis bibliográfico. *Salud y drogas*, 17 (1), 73-85. <http://dx.doi.org/10.21134/haaj.v17i1.284>
- Cheung, L. M., y Wong, W. S. (2011). The effects of insomnia and internet addiction on depression in Hong Kong Chinese adolescents: An exploratory cross-sectional analysis. *Journal of Sleep Research*, 20(2), 311-317. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2869.2010.00883.x>

- Chóliz, M. Villanueva, V. y Chóliz, M.C. (2009). Ellos, ellas y su móvil: Uso, abuso (¿y dependencia?) del teléfono móvil en la adolescencia. *Revista Española de Drogodependencias*, 34(1), 74-88. Recuperado el 7 de marzo de 2018 de http://www.infocoponline.es/pdf/180310_Choliz.pdf
- Crespo-Ramos, Samuel, Romero-Abrio, Ana, Martínez-Ferrer, Belén, & Musitu, Gonzalo. (2017). Variables psicosociales y violencia escolar en la adolescencia. [Psychosocial variables and overt school violence among adolescents. Psychosocial]. *Intervention*, 26(2), 125-130. <https://dx.doi.org/10.1016/j.psi.2017.05.002>
- Davis, R.A. (2001). A cognitive-behavioral model of pathological Internet use. *Computers in Human Behavior*, 17, 187-195. [https://doi.org/10.1016/S0747-5632\(00\)00041-8](https://doi.org/10.1016/S0747-5632(00)00041-8)
- Defensor del Menor de Andalucía (2016). Informe Especial: Acoso Escolar y Ciberacoso: Prevención, Detección y Recuperación de las víctimas. Recuperado el 7 de marzo de 2018, de <https://goo.gl/RTUSL9>
- Donoso-Vázquez, T., Rubio, M.J., Velasco-Martínez, A. & Vilà, R. (2014). Ciberacoso en función del género. Propuestas de análisis. I´G 2014. Aportaciones a la investigación sobre Mujeres y Género. Recuperado el 7 de marzo de 2018, de <https://goo.gl/tt3zQR>
- Durkee, T., Kaess, M., Carli, V., Parzer, P., Wasserman, C., Floderus, B., Apter, A., Balazs, J., Barzilay, S., Bobes, J., Brunner, R., Corcoran, P., Cosman, D., Cotter, P., Despalins, R., Graber, N., Guillemin, F., Haring, C., Kahn, J., Mandelli, L., Marusic, D., Mészáros, G., Musa, G. J., Postuvan, V., Resch, F., Saiz, P.A., Sisask, M., Varnik, A., Sarchiapone, M., Hoven, C. W. & Wasserman, D. (2012). Pathological internet use among adolescents. *Addiction*, 107: 2210-2222. <https://doi.org/10.1111/j.1360-0443.2012.03946.x>
- Echeburúa, E., & de Corral, P. (2010). Adicción a las nuevas tecnologías y a las redes sociales en jóvenes: un nuevo reto. *Adicciones*, 22 (2), 91-95. <https://doi.org/10.20882/adicciones.196>
- Estallo, J.A. (2001). Usos y abusos de internet. *Anuario de Psicología*, 32(2), 95-108. Facultat de Psicologia, Universitat de Barcelona. Recuperado el 7 de marzo de 2018, de <https://goo.gl/2SyVRW>
- Fernández-Montalvo, J., Peñalva, A., & Irazabal, I. (2015). Hábitos de uso y conductas de riesgo en internet en la preadolescencia. [Internet Use Habits and Risk Behaviours in Preadolescence]. *Comunicar*, XXII (44), 113-120. <http://dx.doi.org/10.3916/C44-2015-12>

- Garaigordobil, M & Aliri, J. (2013). Ciberacoso (ciberbullying) en el País Vasco: Diferencias de sexo en víctimas, agresores y observadores. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, Vol. 21, N°3, pp. 461-474. Recuperado el 7 de marzo de 2018, de <https://goo.gl/NkaJPa>
- Gómez, P., Rial, A., Braña, T., Varela, J. y Barreiro, C. (2014). Evaluation and early detection of problematic Internet use in adolescents. *Psicothema*, 26, 21–26. <https://doi.org/10.7334/psicothema2013.109>
- Griffiths, M. D. (2000). Does internet and computer “addiction” exist? Some case study evidence. *CyberPsychology and Behavior*, 3, 211–218. <https://doi.org/10.1089/109493100316067>
- Grohol, J.M. (2003). Internet Addiction Guide. Recuperado de <http://www.psychcentral.com/netaddiction/>
- Heo, O., Oh, J., Subramanian, S., Kim, Y. & Kawachi, I. (2014). Addictive Internet Use among Korean Adolescents: A National Survey. *Plos one*, 9 (2), 1-8. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0087819>
- Ko, C.H., Yen, J.Y., Chen, C.S., Yeh, Y.C., y Yen, C.F. (2009). Predictive values of psychiatric symptoms for Internet addiction in adolescents: A 2 year prospective study. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 163(10), 937-943. <https://doi.org/10.1001/archpediatrics.2009.159>
- Kormas, G., Critselis, E., Janikian, M., Kafetzis, D., & Tsitsika, A. (2011). Risk factors and psychosocial characteristics of potential problematic and problematic internet use among adolescents: a cross-sectional study. *BMC public health*, 11(1), 595. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-11-595>
- Lee, Y. S., Han, D. H., Kim, S. M. & Renshaw, P. F. (2013). Substance abuse precedes internet addiction. *Addictive Behaviors*, 38, 2022–2025. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2012.12.024>
- Lin, M., Ko, H. y Wu, J.Y. (2011). Prevalence and psychosocial risk factors associated with Internet addiction in a nationally representative sample of college students in Taiwan. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 14, 741-746. <https://doi.org/10.1089/cyber.2010.0574>
- Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, Anke & Ólafsson, K. (2011). Risks and safety on the internet: the perspective of European children: full findings and policy implications from the EU Kids Online survey

- of 9-16 year olds and their parents in 25 countries. Deliverable D4. EU Kids Online, London, UK. <https://goo.gl/oD6QXF>
- Martínez-Ferrer, B., & Moreno, D. (2017). Dependencia de las redes sociales virtuales y violencia escolar en adolescentes. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología*, 1(2), 105-114. <http://dx.doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v2.923>
- Muñoz-Rivas, M., Fernández, L. & Gámez-Guadix, M. (2010). Analysis of the indicators of pathological internet use in Spanish university students. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(2), 697-707. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/S1138741600002365>
- O'Reilly, T., & Dougherty, D. (2004). O'Reilly Media Web 2.0 Conference. Recuperado el 7 de marzo de 2018, de <https://goo.gl/ihUVXk>
- Pérez del Río, F. (2014). ¿El ocaso de la adicción a internet?: reflexiones sobre el origen, desarrollo y declive de un trastorno. *Revista Española de Drogodependencias*, 39 (2), 82-91. Recuperado el 7 de marzo de 2018, de <https://goo.gl/wHPame>
- Pérez-Escoda, A., Castro-Zubizarreta, A, Fandos-Igado, M. (2016). La competencia digital de la Generación Z: claves para su introducción curricular en la Educación Primaria. [Digital Skills in the Z Generation: Key Questions for a Curricular Introduction in Primary School]. *Comunicar*, 24(49), 71-80. <https://doi.org/10.3916/C49-2016-07>
- Prensky, M. (2010). *Teaching Digital Natives: Partnering for real learning*. London: Corwin. <https://goo.gl/rmvMS9>
- Rial, A., Gómez, P., Braña, T., & Varela, J. (2014). Actitudes, percepciones y uso de Internet y las redes sociales entre los adolescentes de la comunidad gallega (España). *Anales de psicología*, 30(2), 642-655. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.2.159111>
- Rial, A., Golpe, S., Gómez, P. & Barreiro, C. (2015). Variables asociadas al uso problemático de Internet entre adolescentes. *Health and Addiction: Salud y Drogas*, 15 (1), pp. 25-38. <https://doi.org/10.21134/haaj.v15i1.223>
- Roberts, E. (1980). Reliability of the CES-D Scale in different ethnic contexts. *Psychiatry Research*, 2, 125-134. [https://doi.org/10.1016/0165-1781\(80\)90069-4](https://doi.org/10.1016/0165-1781(80)90069-4)

- Sabater, C., & Bingen, J. (2015). No sin mi móvil. Diferencias de género y uso de las nuevas tecnologías. *Icono*, 14(13), 208-246. <https://doi.org/10.7195/ri14.v13i1.722>
- Save The Children. (2016). Yo a eso no juego. Estudio Bullying y Cyberbullying en la infancia. España: Save The Children. Recuperado el 7 de marzo de 2018, de <https://goo.gl/F7NfFe>
- Sentse, M., Kiuru, N., Veenstra, R., & Salmivalli, C. (2014). A social network approach to the interplay between adolescents' bullying and likeability over time. *Journal of Youth and Adolescence*, 43(9), 1409-1420. <https://doi.org/10.1007/s10964-014-0129-4>
- Valencia-Agudo, F., Burcher, G. C., Ezpeleta, L., & Kramer, T. (2018). Non suicidal self-injury in community adolescents: A systematic review of prospective predictors, mediators and moderators. *Journal of Adolescence*, 65, 25-38. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.02.012>
- Vives, M., Sánchez, L., Orte, C. & Macías, L. (2014). El ciberbullying. Conocer para actuar. *Innodoc 2014*. Valencia. Recuperado el 7 de marzo de 2018, de <https://goo.gl/47cQvk>
- Yang, C. Y., Sato, T., Yamawaki, N., & Miyata, M. (2013). Prevalence and risk factors of problematic Internet use: A cross-national comparison of Japanese and Chinese university students. *Transcultural psychiatry*. <https://doi.org/10.1177/1363461513488876>

ACTIVIDAD POLÍTICA EN REDES SOCIALES: PUERTA ABIERTA A LA VIOLENCIA MACHISTA

Dra. Trinidad Ortega Expósito

Universidad de Jaén, España

Resumen

Los partidos que pretenden hacer frente a las viejas fuerzas políticas son los que utilizan las redes sociales como herramienta fundamental para formar y alentar a todos sus miembros y seguidores, difundiendo sus ideas y principios de forma masiva. Mediante estos canales de comunicación de masas, estimulan y empujan a la participación de toda la ciudadanía. Es así como la mujer empieza a sentirse parte de un movimiento que en sus documentos la empodera y la iguala con el hombre.

Con estos antecedentes, es difícil entender que los órganos internos de estos partidos sigan siendo liderados por hombres en la mayoría de sus estructuras y que los órganos institucionales visibles también lo sean. ¿Qué sigue silenciando a las mujeres en fuerzas políticas que se hacen llamar feministas? Para responder a esta cuestión, nos planteamos estudiar el uso que hacen de las principales redes sociales y aplicaciones de mensajería instantánea los que abanderan el feminismo y la lucha por la igualdad, asumiendo estos valores como máximas de su política.

Escudándose en la libertad de expresión se amenaza, se insulta y se degrada a las mujeres, simples militantes o con cargos de representación, por parte de compañeros de partido. En conclusión, resulta que de cara a la galería se apuesta por la feminización y la igualdad, pero la realidad muestra una imagen muy distinta.

Palabras claves:

Partido político, violencia, redes sociales, igualdad, machismo.

1. Introducción

Los partidos políticos se han digitalizado incorporando, la mayoría de ellos, aplicaciones Webs y móviles oficiales con las que pretenden dar a conocer todo lo que han realizado y lo que intentan realizar en los siguientes años. Con el fin de hacer frente a las viejas fuerzas políticas y siendo conocedores de que son los dispositivos móviles de telefonía inteligente los más utilizados por la población, los nuevos partidos comienzan a emplear la mensajería instantánea y las redes sociales como herramientas fundamentales para formar y alentar a todos sus miembros y seguidores, difundiendo sus ideas y principios de forma masiva (ver tabla 1).

Tabla 1. Aplicaciones oficiales de los principales partidos políticos en España

| PARTIDO POLÍTICO | APP OFICIAL | DESCARGAS | VALORACIÓN SEGUIDORES |
|------------------|------------------------------|--------------|-----------------------|
| PSOE | miPSOE | 5.000-10.000 | 4,5 |
| PP | Populares | 5.000-10.000 | 3 |
| Podemos | Canal de Telegram de Podemos | 7.620-7.690 | -- |
| IU | Izquierda Unidad | 1.000-5.000 | 4,4 |
| Ciudadanos | C's | 1.000-5.000 | 4,1 |

Fuente: Información publicada en las Webs oficiales de los partidos políticos (visitadas el 26/02/2017). Elaboración propia.

Esta práctica ha sido imitada por los partidos históricos en las últimas campañas electorales y, en este momento, sin ella parece difícil que se pueda llegar a grandes masas de receptores con mensajes e información directa, en tiempo real. Porque las redes sociales, según Flores Vivar (2009), están generando mucha influencia, un ejemplo de ello fue la campaña electoral de Obama: «Hay que tener en cuenta que parte del triunfo en las recientes elecciones americanas se debe al saber hacer con las redes sociales que han realizado los estrategias de comunicación de Barak Obama» (p.80). Ni que decir tiene que, para Donald Trump, Twitter es una herramienta fundamental como canal de transmisión de su política.

El Informe Mobile en España y en el Mundo 2017¹, nos alerta de que el 66% de la población mundial tiene móvil, siendo España, con un 88%, el país con más usuarios y donde el 94,6% utilizan este dispositivo para conectarse a la Red. Además, dicho informe recoge que el 99% de los jóvenes españoles dice dedicar más tiempo al móvil que a otros dispositivos. Para Gutiérrez-Rubí (2015) la configuración actual del teléfono móvil supone un cambio fundamental en la comunicación, que afecta tanto a la vida personal como profesional:

Como un nuevo espacio público, que la mayoría de las veces va a reemplazar la expresión de ideas, la información y los debates en lugares físicos de encuentro, aumentando de esta manera el número de participantes. Este nuevo espacio incluye tanto redes sociales como foros creados por y para los usuarios, desde los cuales se pueden enviar y recibir informaciones de primera mano (p.51)

Sin embargo, no son las aplicaciones de comunicación las únicas herramientas usadas por los partidos políticos para llegar a sus militantes, inscritos o simpatizantes, pues en sus Webs oficiales aparecen detalladas las aplicaciones sociales y de mensajería más utilizadas, que son una obligada vía de comunicación estratégica y política, no sólo en época de elecciones y que hemos recogido en la tabla 2. Las redes sociales no sólo comunican, también se utilizan en la política para socializar la información y la comunicación (Martí, 2016).

Tabla 2. Redes oficiales de los principales partidos políticos en España

| SEGUIDORES | | | | | | | | |
|------------|-----------|-----------|-------------|-----------|----------|--------|----------|--------------------------|
| | Twitter | Facebook | YouTub e | Instagram | Telegram | Flickr | LinkedIn | WhatsApp |
| Podemos | 1.322.926 | 1.136.812 | 75.498 | 59.887 | 7.627 | -- | -- | -- |
| IU | 531.093 | 334.006 | 15.265 | 29.186 | -- | 140 | -- | |
| C's | 460.485 | 321.284 | 28.327 | 38.456 | 968 | 61 | 2.973 | -- |
| PP | 686.934 | 178.402 | 8.914 | 23.221 | 2.076 | 337 | 1.356 | -- |
| PSOE | 605.061 | 147.098 | 18.866 | 14.209 | -- | 561 | -- | Inscripción ² |

Fuente: Información publicada en las redes sociales oficial de los partidos políticos (visitadas el 26/02/2017). Elaboración propia.

¹ El informe realizado por Rivero, F (2017) CEO de Ditrendia y Director Asociado de Tatum, recoge la influencia y las tendencias del móvil y otros dispositivos en los consumidores.

² La Web oficial tiene información sobre la mensajería vía WhatsApp y permite rellenar un formulario Google Forms para apuntarse y recibir información sobre la actividad del PSOE a través de esta aplicación.

El móvil, un dispositivo inteligente con acceso a la Red, facilita la participación y proporciona autonomía para el activismo político dentro y fuera de los partidos. Es un eficaz instrumento para que las personas levanten la voz, se articulen y divulguen sus mensajes, llevando a cabo la transformación de lo que supone pasar del activismo digital a la militancia en la vida pública y real. El acceso a Internet a través del móvil, permite que se pueda saltar de ser simplemente el público a ser los actores y actrices principales de un contexto. De esta forma, somos informantes y mensajeros de la realidad que nos rodea, del contexto en el que vivimos y de cómo lo percibimos. Somos partícipes de la generación de conocimiento y creamos opinión al hacer y compartir públicamente nuestros mensajes en tiempo real, mediante aplicaciones a las que nos conectamos con los móviles.

A través de dispositivos y aplicaciones móviles de comunicación de masas, los movimientos políticos estimulan y empujan a la participación de toda la ciudadanía. Es así como la mujer, hasta ahora relegada al ámbito privado, empieza a sentirse ciudadana de pleno derecho, activista empoderada y en igualdad con el hombre para hablar y ser escuchada. Con estos antecedentes, es difícil entender que los órganos internos de los partidos políticos sigan siendo liderados por hombres en la mayoría de sus estructuras y que los órganos institucionales visibles también lo sean, por lo que nos preguntamos ¿qué sigue silenciando a las mujeres en fuerzas políticas que se hacen llamar feministas? Para responder a esta cuestión, nos planteamos estudiar el uso que hacen de las principales redes sociales y aplicaciones de mensajería instantánea los partidos que abanderan el feminismo y la lucha por la igualdad, asumiendo estos valores como máximas de su política.

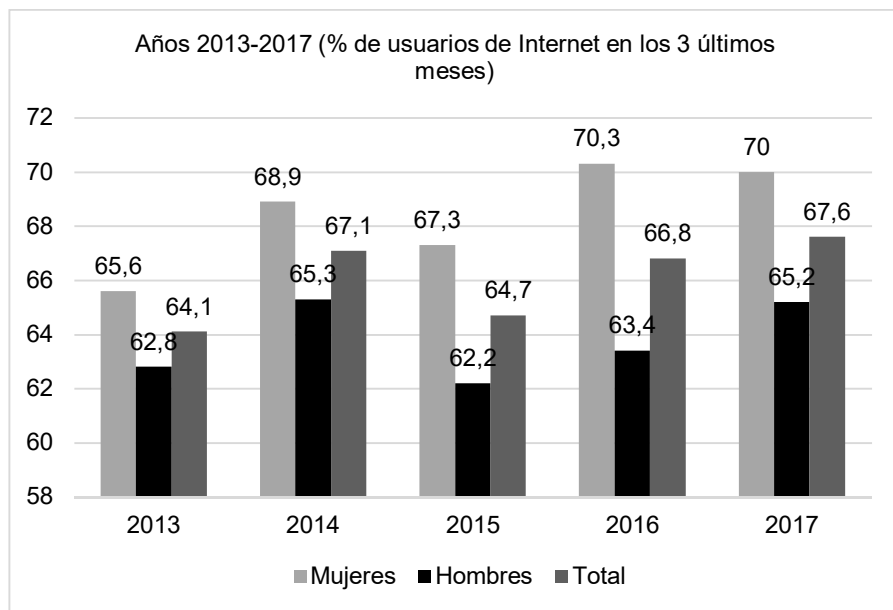
En este sentido, las aportaciones que se muestran a continuación se basan en la experiencia de su autora durante el tiempo en el que participó activamente en un partido político. Con ello, se pretende contribuir al estudio de la temática y desde este contexto, fomentar la investigación empírica relacionada con esta materia, contribuyendo así a visibilizar la discriminación por razón de sexo en la política y sensibilizando a los distintos agentes sociales con interés en la cuestión.

2. La comunicación de masas y la llamada a la igualdad

El Instituto Nacional de Estadística, en su encuesta sobre equipamiento y uso de tecnologías de información y comunicación en los hogares (2017) nos informa de que el 84,6% de los españoles entre 16 y 74 años han usado Internet en los tres meses anteriores a la encuesta y que el 69% lo hace a diario. En España el 97,4% de los hogares dispone de teléfono móvil, observándose que la disposición del móvil para conectarse a Internet, es mayor en las mujeres que en los hombres para telefonar a través de Internet,

compartir contenidos propios en páginas Webs y participar en redes sociales.

Gráfico 1. Evolución de la participación en redes sociales por sexo



Fuente: Instituto Nacional de Estadística (INE, 2017, p.9)

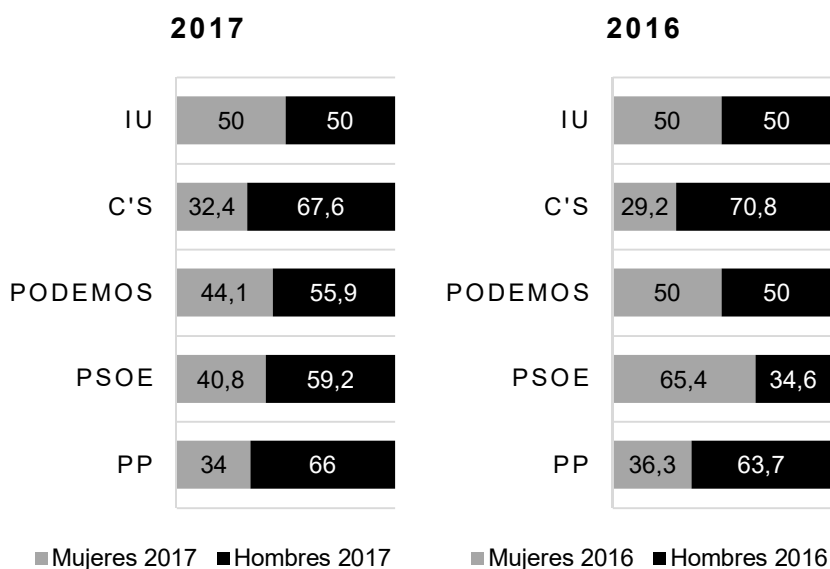
Según el último Baremo del Consejo de Investigaciones Sociológicas (CIS, enero de 2018)³ los problemas más importantes para las mujeres y los hombres son: el paro, la corrupción y el fraude y los políticos en general, los partidos y la política. Coincidiendo también en que los que más les importan son: el paro, los problemas de índole económico y las pensiones. Estos resultados revelan que ambos sexos se muestran igual de preocupados por la situación política, en general de España, que consideran mala y muy mala. Sin embargo, a pesar de que la mujer cada vez tiene mayor conocimiento político, tiene más posibilidades para participar en política y formalmente los partidos dicen estar comprometidos con la igualdad de oportunidades para la mujer posicionándola entre sus filas, la realidad nos muestra una imagen muy diferente.

³ Ver la Ficha del estudio de ámbito nacional cuyo universo es la población española de ambos sexos de 18 años y más, con un tamaño muestral de 2.500 entrevistas diseñadas y realizadas del 2 al 14 de enero de 2018, en la URL: <https://goo.gl/CKg2e8>

La participación de la mujer en política se incrementa con la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva entre mujeres y hombres, con la que se instaura el principio de presencia o composición equilibrada, definido en su Disposición adicional primera como: «la presencia de mujeres y hombres de forma que, en el conjunto a que se refiera, las personas de cada sexo no superen el sesenta por ciento ni sean menos del cuarenta por ciento» (p.23). Este principio pretende lograr una representación equitativa de ambos sexos en órganos y cargos de responsabilidad política, cumpliendo así los artículos 9.2 y 14 de la Constitución Española.

En este sentido, podríamos pensar que, al haber transcurrido más de diez años desde que esta Ley Orgánica 3/2007 se publicó y entró en vigor, la igualdad entre mujeres y hombres y su participación en la vida pública ya sería una cuestión suficientemente instituida y lograda por la sociedad española y, sin embargo, esto no es lo que nos dicen las estadísticas.

Gráfico 2. Porcentaje de participación en cargos ejecutivos de los partidos políticos



Fuente: Instituto Nacional de Estadística (INE, 2018). Elaboración propia.

Como puede comprobarse en el gráfico 2, en el año 2017 la participación de la mujer es claramente inferior que la de los hombres en la mayoría de los partidos políticos y en muchos de ellos, además, desciende considerablemente con respecto a 2016. Si tenemos en cuenta el principio de presencia equilibrada, cabe destacar que ni el Partido Popular ni Ciudadanos lo han

cumplido en estos dos años y que sólo Izquierda Unidad ha mantenido de forma inamovible una composición en igualdad para ambos sexos. Esta situación dista mucho de la que presentan estos mismos partidos en sus principales estructuras de organización internas como puede verse en la tabla 3.

Tabla 3. Composición de los cargos internos de los principales partidos políticos (2018).

| PARTIDOS | PRESIDENCIA | SECRETARÍA GENERAL | SECRETARIOS/AS AUTONÓMICOS | |
|----------|-------------|--------------------|----------------------------|-------------|
| | | | Mujeres (%) | Hombres (%) |
| PP | Hombre | Mujer | 47,4 | 52,6 |
| PSOE | Mujer | Hombre | 26,3 | 73,7 |
| Podemos | -- | Hombre | 26,3 | 73,7 |
| C's | Hombre | Hombre | 26,3 | 73,7 |
| IU | -- | Hombre | 31,6 | 68,4 |

Fuente: Web oficial de los partidos políticos a nivel autonómico (visitadas el 3/03/2018).
(Elaboración propia).

Tal vez tenga razón, la presidenta de la Comisión de Igualdad de la Federación Española de Municipios y Provincias (FEMP) en sus declaraciones para el diario El Mundo en julio de 2017, cuando afirma que las mujeres, con independencia del partido político al que pertenezcan tienen que justificarlo: «para estar en primera línea, tenemos que demostrar muchísimo. Siempre se nos pregunta por nuestros avales y nuestro currículum, mientras que a ellos no. Se les presupone la capacidad».

Desde el 15M y la moda de la democracia participativa, se inicia la apertura a una movilización interactiva y online utilizando como instrumento el móvil con conexión a Internet para interactuar con las estructuras internas y hacer debates políticos, entre otras. Podríamos pensar que, desde entonces, cada vez más mujeres están incorporándose a las filas de los partidos, que se encuentran motivadas para dedicarse a la política y, además, se ven a sí mismas como representantes de sus partidos. Sin embargo, para las feministas del partido Podemos, según Castaño-Tierno (2014), la brecha de género en la participación política es cuantitativa y cualitativa, ya que los hombres van más a las asambleas, piden más el turno de palabra y se especializan en actividades políticas y sociales, mientras que las mujeres acuden menos a las asambleas, intervienen menos y realizan actividades relacionadas con la petición de donaciones y firmas. También la participación en po-

lítica a través de Internet presenta una brecha de género, que no es privilegio de ningún partido y que puede estar relacionada con una cultura de exclusión. En muchos partidos, las redes de comunicación políticas y financieras están controladas por hombres y las mujeres tienen que adaptarse a los patrones instados por estos, en dichos espacios, a cambio de pagar un alto precio familiar, laboral y social, ya que como afirma Bravo (2018, p.20), su participación política no está valorada y, en ocasiones, se utiliza para reprocharle que ha abandonado a su familia porque ya no le dedica tanto tiempo ni la cuida como antes de su actividad política.

En este sentido, podríamos entender que las mujeres son más propensas a abandonar la política, lo que lograría explicar la dificultad para conseguir el principio de presencia por parte de los principales partidos políticos. Parece que esto es una realidad y que las mujeres renuncian con mayor frecuencia a sus cargos como representantes políticas y que las causas siguen siendo: «la hostilidad de los votantes o de la violencia dirigida a veces contra las mujeres que ocupan un cargo (o tratan de presentarse a él)» (Unicef, 2006, p-55).

La investigadora y ensayista Mary Beard ha publicado recientemente un nuevo libro «Mujeres y poder: un manifiesto» en el que aborda las antiquísimas prácticas ejercidas desde el patriarcado para excluir del espacio público a las mujeres, afirmando que en la actualidad existe un tipo de acoso que se basa en silenciar a las mujeres y que tiene su máxima expresión en la Red a través de mensajes y comentarios que no sólo insultan, sino que también amenazan, llegando a generar miedo.

Con la finalidad de que las prácticas machistas no pasen desapercibidas, la plataforma feminista No Votes Machismo⁴ llevó a cabo un extenso recopilatorio de manifestaciones y declaraciones machistas y homófobas, por parte de los políticos de las dos últimas campañas electorales en España y así, denunciar dichas prácticas, ya que éstas se llevan a cabo desde la política y suelen pasar desapercibidas.

3. El móvil en la Política

Un estudio realizado por los investigadores de la Universidad de Santiago de Compostela, García-Orosa, Vázquez-Sande y López-García (2017), sobre las «Narrativas digitales de los principales partidos políticos de España, Francia, Portugal y Estados Unidos», demuestra que los partidos políticos difunden sus contenidos y publican sus mensajes en múltiples canales, como se ha señalado en apartados anteriores y en la tabla 2, infrautilizando

4 Plataforma No Votes Machismo nace en España durante la campaña electoral del 20 de diciembre de 2016 con el fin de identificar los planteamientos, mensajes y actitudes machistas de los partidos políticos que se postulaban para regir el país.

las prestaciones del móvil para llevar a cabo una comunicación política eficaz. En su trabajo advierten que la política a través del móvil, a pesar de las innovaciones que todos los partidos han introducido en sus aplicaciones, tiene un muy bajo índice de interacción, ya que son muy escasas las respuestas en los hilos a comentarios por parte de los partidos políticos, lo que provoca desinterés por la falta de participación y respuesta a posibles debates.

En este sentido, se podría pensar que el dispositivo móvil inteligente aún está sin explorar en todas sus utilidades como herramienta para difundir e interactuar desde la narrativa política, pese a que en muchos de los partidos políticos es una herramienta de uso interno imprescindible para la organización. En el caso de Podemos, desde la inscripción al partido a través de un formulario online, hasta la votación telemática en el caso de consulta para tomar una decisión interna, están condicionadas a disponer de un móvil con acceso a Internet, ya que sin él sería imposible recibir el obligado código personal de verificación, que la organización manda a cada persona que se inscribe y al que podríamos comparar con la puerta de entrada al partido político.

No obstante, participar en una organización política no es nada fácil y menos aún si para ello es imprescindible disponer de un móvil con acceso a Internet. En España, los menores son los que más

utilizan los móviles y el uso de este dispositivo desciende a partir de los 55 años, alcanzando el mínimo entre los 65 y 74 años. Si a estos datos añadimos que no todas las regiones españolas tienen los mismos usuarios de la Red, siendo las que están por encima de la media española la Comunidad de Madrid, Baleares, Aragón, Navarra, Cataluña y País Vasco (INE, 2017) tenemos que, existe una brecha que dificulta la participación en política de una gran mayoría de españoles.

Pero no son sólo estas las razones que dificultan la participación en política de la ciudadanía. En los últimos años estamos siendo testigos de los innumerables mensajes machistas e insultos dirigidos a las mujeres de los partidos políticos. Es a través de las redes sociales y las aplicaciones móviles de donde emanan estos mensajes y suelen proceder de la mano de internautas, compañeros de partido, rivales de formación, etc. Estos mensajes machistas se están reproduciendo con la misma velocidad y frecuencia con la que se incorporan las mujeres al ámbito público y al mundo de la política en sus distintas esferas (municipal, autonómica y nacional) (Pi, 2016).

Ante situaciones de machismo e insultos, que en ocasiones resultan violentos, los tribunales españoles han comenzado a resolver casos por delitos de injurias, calumnias y acoso, a favor de las mujeres que se han atrevido a visibilizar estos abusos. Fue la sentencia de un juzgado de lo penal de Madrid la primera en condenar a un joven por un delito de injurias, a través de

Twitter, contra la delegada del Gobierno en la Comunidad Madrid, Cristina Cifuentes. En este caso, además, el joven llegó a realizar una convocatoria en Facebook, en contra de la delegada, que provocó que ésta recibiese mensajes ofensivos y amenazas (Herraiz y Martín, 2014).

En España se han presentado otros casos en los que estas prácticas son ejercidas por los miembros de los partidos políticos hacia las mujeres que participan en sus filas y en las filas de sus rivales a través de las redes sociales. Para Minder (2017), un claro ejemplo de ello es el uso que hizo de su cuenta de Twitter el ex portavoz del gobierno y secretario de Estado, Miguel Ángel Rodríguez del partido Popular, al hablar del aspecto físico de Inés Arrimadas, una de las líderes políticas de Ciudadanos, diciendo que es «físicamente atractiva como hembra joven. Políticamente es inconsistente». A lo que ella respondió diciendo: «Seguimos trabajando para que estas muestras de machismo anacrónico sean cada vez más residuales».

El esfuerzo de las mujeres por participar en política y ocupar espacios de poder, vetados históricamente, ha dado sus frutos y ahora éstos son alcanzados y asumidos desde la igualdad de derecho y la valía. Sin embargo, no todas las mujeres logran tocar esas cotas de poder y quedan en el camino, en muchos casos no llegan a conseguir sus metas por no poder soportar esas prácticas que las denigran y que generan odio hacia ellas en personas que no las conocen, pero que se dejan arrastrar como en una ola hacia el insulto fácil dirigido a la mujer por ser mujer y ser considerada menos válida para participar en política.

4. Telegram y el dispositivo móvil, un arma perfecta

Al igual que en otras aplicaciones de mensajería instantánea, a través de Telegram se pueden crear grupos que pueden llegar a formar parte de la organización de un partido político, como es el caso de Podemos, donde los órganos internos, las personas inscritas y los simpatizantes, participan activamente. Las razones por las que en este partido político se usa Telegram y no WhatsApp a pesar de ser la aplicación de mensajería instantánea más social, radica en las siguientes claves según Fernández (2015):

Las conversaciones son secretas. La aplicación no permite copiar conversaciones ni reenviar a otros usuarios.

Posibilidad de programar la autodestrucción de mensajes. Sus usuarios pueden programar el tiempo de permanencia de los mensajes antes de que se borren definitivamente.

Mensajes encriptados. Se pueden mandar mensajes que sólo pueden ser leídos por los receptores.

Números de teléfono ocultos. Sus usuarios deciden si es visible o no el número de teléfono en su perfil.

Compartir todo tipo de archivos sin ninguna limitación.

Los contactos de la agenda móvil no se exportan.

Pese a todos estos aspectos que la hacen una aplicación segura, el que Telegram permita la captura de pantalla la debilita notablemente, sobre todo porque las conversaciones pueden dejar de ser secretas. De esta forma aumenta la vulnerabilidad de su seguridad, pudiéndose filtrar también los números de teléfono y que pierdan eficacia los diálogos encriptados. Un claro ejemplo de la fragilidad de la aplicación es el filtrado a prensa de una conversación del líder del partido con su ideólogo, en un grupo formado por los miembros del equipo portavoz donde, en palabras de Ruiz Coll (2016) «pone en duda la sinceridad de su discurso feminista y de sus proclamas contra la llamada “violencia machista”» al emprender contra la presentadora de un programa matinal de Televisión Española. Aun así, sigue siendo la referencia por excelencia más utilizada por quienes dirigen la formación morada⁵.



Figura 1: Imagen de Ok diario, 22 de julio de 2016

⁵ Sobrenombre con el que también se conoce al partido político Podemos y que hace referencia al color morado que utiliza la organización para identificarse a nivel corporativo.

Mediante esta aplicación, sincronizada a través de todos los dispositivos con acceso a Internet, las personas inscritas en el partido pueden estar interconectadas en tiempo real, no sólo a nivel local sino también con los demás círculos y simpatizantes en su provincia, a nivel autonómico y estatal. La aplicación de mensajería Telegram, al igual que otras, ofrece la posibilidad de que varias personas puedan dialogar de los asuntos que prefieran, posibilitando la creación de grupos de hasta treinta mil miembros. En la formación morada los grupos que más han favorecido la participación han sido los denominados Ágora o grupos de debate donde cada miembro puede reflexionar y expresarse libremente. Nos referimos a estos grupos, presentes en la mayoría de los dispositivos móviles de sus inscritos, como los verdaderos espacios de comunicación y participación política de mujeres y hombres en el partido.

Una muestra de esto es como en uno de estos Ágora con 88 miembros, se desprestigia y se insulta a una inscrita en la formación, que además es dirigente en su localidad, sin que ella pueda defenderse porque no forma parte del grupo, donde en una conversación en la que participan aproximadamente un 90% de hombres y un 10% de mujeres, se la descalifica denominándola: impresentable, inculta e incapaz y se comparte una foto de ella con una frase que dice «gora la cat-eta» para su mofa y en el contexto de la difusión por redes sociales de memes relacionados con la detención de unos titiriteros en Madrid por un supuesto enaltecimiento del terrorismo en 2016.



Figura 2: Captura de pantalla en Telegram (2016)

5. Un caso de machismo y violencia en política a través de las redes sociales

Conocer el alcance que puede tener el uso del móvil con conexión a Internet en la militancia política y cómo este dispositivo puede llegar a ser utilizado para llevar a cabo prácticas machistas y vejatorias hacia la mujer, como principal víctima, se puede analizar a través del caso de la exsecretaria general de Podemos en la capital de Jaén, una noticia que saltó a los principales medios de comunicación a nivel nacional en mayo de 2016, tras dirigir una carta de dimisión a los órganos del partido autonómico y nacional, al consejo ciudadano de la localidad y a la ciudadanía, en general. En su carta de dimisión denunciaba haber recibido todo tipo de ofensas, insidias y agresiones verbales que provenían de los compañeros de su propio partido, a través de Telegram, Facebook y Twitter. Humillaciones constantes que recibía en su móvil a todas horas y que respondían al odio que se había generado hacia ella por discrepar con las cabezas orgánicas del partido a nivel autonómico y nacional.

Como señala el periodista Martín Beaumont (2016), se trata de un oscuro caso de acoso en el que la ex dirigente y ex militante denuncia haber vivido una «pesadilla de insultos, difamaciones, peticiones de dimisión continuas, violencia y agresiones verbales» que comenzaron tras vencer a sus contrincantes (hombres) en las primarias a la secretaria general municipal de 2015 y convertirse en la líder provincial del partido.

[...] ha leído con la voz quebrada y teniendo que hacer pausas uno de los "mensajes diarios" que ha recibido sobre todo a través de las redes sociales. En él, entre cosas, se la calificaba de "incapaz, inepta, inútil", "sinvergüenza", se la acusaba de "dañar" y ser "un cáncer" para Podemos Jaén, además de "una apestada" que, "como la víbora que ha demostrado ser, se fue escupiendo veneno" (ESdiario, 12 de mayo de 2016)

A continuación, mostramos algunos de estos mensajes que han sido extraídos de las redes sociales por las que eran difundidos y que provocaron la retirada irrevocable de una mujer del mundo de la política, no sólo como miembro con cargo de responsabilidad sino también como militante activa.

Un primer mensaje procede de la que fue número dos de las listas de Podemos en Jaén en las elecciones generales de 2015, donde da su opinión acerca de la ex secretaria general después de que ésta anunciase su dimisión: «Cómo la víbora que ha demostrado ser, se fue escupiendo veneno. Como se muerda la lengua se envenena. La Trinidad era un cáncer en Podemos. Esperemos que esté extirpado ya. Fuerza compañeros». A lo que responde un militante, vinculado a Podemos Andalucía y considerado colaborador de su máxima dirigente: «Totalmente de acuerdo contigo [...] Pero

como cáncer de Podemos es la única manera de definir lo que ha representado esta víbora. Ahora hay que limpiar Podemos de la metástasis (sus acólitos y apoyos) que aún puedan parasitar».

Un segundo mensaje proviene un miembro del Consejo Ciudadano de Podemos en Andalucía, quien discute los ataques sufridos por la ex secretaria general: «¿Qué es, exactamente, ‘agredida’? ¿Darle un empujón a alguien es ‘agredirlo’?». Otro mensaje viene de la portavoz del Círculo Feminismos en Podemos Jaén que considera a la ex secretaria «una apestada».

Los mensajes que se publicaron en redes de quienes fueron sus compañeros de partido, se muestran a través de imágenes que han sido tratadas con el fin de preservar la identidad de las personas que aparecen en ellos, sustituyendo sus nombres o seudónimos por el de su sexo biológico, mujer y hombre. También se han tratado las imágenes a través del pixelado con el fin de proteger la identidad de quienes aparecen en las fotografías.

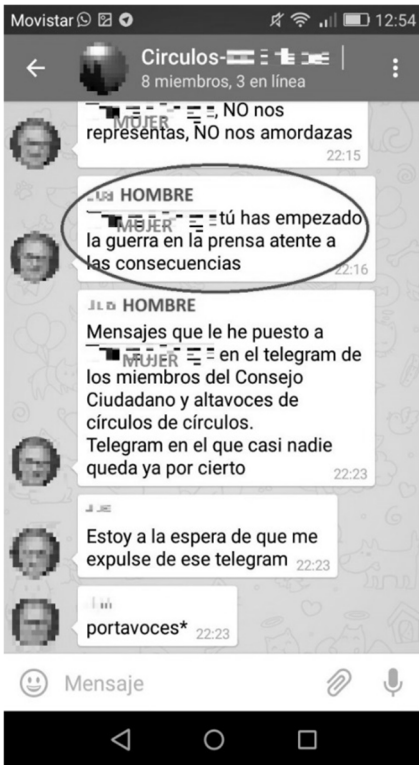


Figura 3: Captura de pantalla en Telegram (2016)

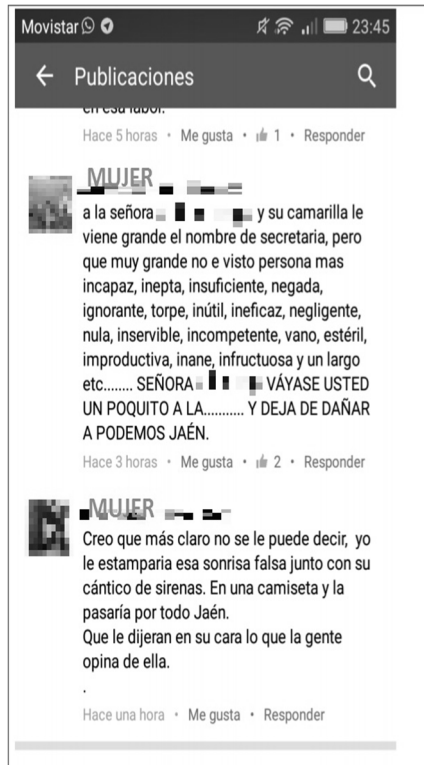


Figura 4: Captura de pantalla en Facebook (2016)

6. Conclusiones

La digitalización de los partidos políticos es un hecho contrastado, ya que todos utilizan aplicaciones Webs y móviles con carácter oficial desde las que poder informar sobre las decisiones del partido, dar a conocer sus actividades e interactuar con sus suscriptores y militantes. Además, en sus Webs oficiales aparecen detalladas las distintas aplicaciones sociales y de mensajería empleadas por la organización para comunicar, siendo la más popular entre los principales partidos políticos de España el Twitter, seguida de Facebook.

El uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación es muy elevado entre la población española, siendo más notable entre las mujeres la disposición del móvil para conectarse a Internet y participar en las redes sociales. A este panorama añadimos que las mujeres se muestran preocupadas por los mismos problemas que los hombres, lo que favorece su participación activa en el mundo público de la política. Esta situación se ve favorecida por el cumplimiento del principio de presencia equilibrada que marca la Ley Orgánica 3/2007, siendo muestra de ello el alto porcentaje de mujeres que en los últimos años están ocupando cargos ejecutivos. No obstante, los resultados del estudio sobre la participación de la mujer en la organización interna de los principales partidos políticos nos muestran una imagen muy distinta, ya que los partidos más progresistas son los que cuentan con un porcentaje menor de mujeres en cargos de responsabilidad interna en la organización política.

España es el país donde hay más consumidores de dispositivos móviles, su uso depende del sexo, de la edad y de la zona geográfica de residencia. Son muchas las usuarias mujeres que utilizan el móvil para participar en el ámbito público de la política, pero si tenemos en cuenta el aumento de los mensajes machistas y violentos a través de estos medios, entenderemos que podrían ser muchas más. Escudándose en la libertad de expresión se amenaza, se insulta y se degrada a las mujeres, simples militantes o con cargos de representación, por parte de compañeros y de rivales de partido. Es en los grupos de las aplicaciones de mensajería instantánea y de fácil acceso a través de móviles inteligentes donde se manifiestan todo tipo de actitudes, positivas y negativas, donde las posturas machistas se evidencian claramente y donde la violencia verbal campa a sus anchas.

A modo de conclusión podríamos decir que, a pesar de que se está apostando por la feminización y la igualdad, el empoderamiento de la mujer y el mainstreaming, la realidad nos muestra una imagen muy distinta, pues el espacio público de la política, donde la mujer ha podido encontrar las mayores cotas de paridad, sigue siendo machista.

Referencias bibliográficas

- Belmonte, B. (2017, 30 de julio). España, cuarto país de Europa con más mujeres en el Parlamento. *El Mundo*. Recuperado de <https://goo.gl/qnXp6r>
- Bravo, S. G. (2018). Inclusión de la mujer: ¿mito o realidad? *Revista educação inclusiva*, 1(1).
- Castaño-Tierno, P. (2014, 6 de diciembre). Desigualdad de género en la participación política. *Eldiario.es*. Recuperado de <https://goo.gl/1GX87w>
- de España, G. (2007). Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. *Boletín Oficial del Estado*, 71. Recuperado de <https://goo.gl/R9FyR1>
- Fernández, L. (2015, 8 de junio). Por qué los de Podemos usan Telegram y no WhatsApp. *Estrella digital*. Recuperado de <https://goo.gl/JmvMjb>
- Flores Vivar, J. M. (2009). Nuevos modelos de comunicación, perfiles y tendencias en las redes sociales. *Comunicar*, 17(33). Recuperado de <https://goo.gl/cnvf5p>
- García-Orosa, B., Vázquez-Sande, P., y López-García, X. (2017). Narrativas digitales de los principales partidos políticos de España, Francia, Portugal y Estados Unidos. *El profesional de la información (EPI)*, 26(4), 589-600. Recuperado de <https://goo.gl/SPZrkG>
- Gutiérrez-Rubí, A. (2015). *La transformación digital y móvil de la comunicación política*. Fundación Telefónica. Recuperada de <https://goo.gl/zWLK1w>
- Herraiz, P. y Martín, D. (2014, 7 de mayo). Juicio y condena "pionera" por insultar en las redes sociales. *El Mundo*. Recuperado de <https://goo.gl/jJmfdV>
- Instituto Nacional de Estadística (2018). Mujeres y hombres en España 2017. INE Instituto Nacional de Estadística. Publicaciones, *Poder y toma de decisiones* (pp. 390-416). Recuperado de <http://www.ine.es>
- Instituto Nacional de Estadística (2017). *Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares. Año 2017* [Notas de prensa]. Recuperado de http://www.ine.es/prensa/tich_2017.pdf

- Martí, A. (2016, 24 de junio). Cómo quieren los políticos ganar tu voto mediante el móvil. Xataca móvil. Recuperado de <https://goo.gl/bbMmJ9>
- Martín Beaumont, A. (2016, 12 de mayo). Un oscuro caso de "acoso" en Podemos salpica a Teresa Rodríguez y Pablo Iglesias. *ESdiario*. Recuperado de <https://goo.gl/mLZe2L>
- Mateo, J.J. (2017, 7 de marzo). Insultos por teléfono y una legión de 'trolls' en la Red. *El País*. Recuperado de <https://goo.gl/QFbZGN>
- Minder, R. (2017, 8 de marzo) Muchas dirigentes políticas en España han avanzado, pero dicen que el machismo todavía las frena. *The New York Times (ES)*. Recuperado de <https://goo.gl/vzQ7cJ>
- Pi, J. (2016). El insulto machista a las políticas, un recurso habitual y transversal. *La Vanguardia*. Recuperado de <https://goo.gl/MNV5pE>
- Rivero, F. (2017). *Informe ditrendia 2017: Mobile en España y en el Mundo*. Ditrendia, digital marketing trends. Recuperado de <https://goo.gl/3jU8ob>
- Ruiz Coll, M. A. (2016, 22 de julio). Iglesias sobre Mariló Montero: "La azotaría hasta que sangre. Soy marxista convertido en psicópata". *OK diario*. Recuperado de <https://goo.gl/otstf7>
- Unicef (2006). Estado mundial de la infancia 2007: La mujer y la infancia. El doble dividendo de la igualdad de género. *Igualdad en la política y la gestión pública*, (pp. 51-68) Recuperado de <https://goo.gl/izn42Y>

LOS MATINALES TELEVISIVOS EN TWITTER. TRATAMIENTO DE LOS CASOS DE MENORES COMO RESPONSABLES DE ACTOS VIOLENTOS

Dra. Sara González-Fernández

Universidad de Sevilla, España

Resumen

El comienzo del año 2018 estuvo protagonizado, desde el punto de vista informativo, por acontecimientos que tuvieron como protagonistas a menores de edad que, presuntamente, fueron autores de delitos y agresiones de gravedad. Lo extraordinario de este tipo de sucesos, al tener a un colectivo tan vulnerable como el de los niños como perpetradores de actos violentos, generó una gran expectación mediática y un gran interés por parte de la audiencia. La infancia y la violencia, como temáticas noticiosas susceptibles de convertirse en espectáculo, deben contar con un tratamiento que, al tiempo que garantice la libertad de información, salvaguarde y vele por los derechos de los menores. Sobre todo, en un momento en el que Internet hace que las noticias se difundan de forma imparable y que la información se caracterice por su inmediatez, provocando que las estrategias para ser los primeros en llegar al espectador puedan alejarse de los códigos deontológicos y la normativa que regula la publicación de estos hechos noticiosos. De esta manera y, teniendo en cuenta que las redes sociales son cada vez más utilizadas como plataformas para informarse, este trabajo analizará el perfil de Twitter de los matinales televisivos *El Programa de Ana Rosa* (Telecinco) y *Espejo Público* (Antena 3) para conocer los tweets emitidos en los meses de enero y febrero de 2018 sobre aquellos hechos en los que los menores de edad son protagonistas de la información por actuar como agresores. Haciendo uso de una metodología centrada en el análisis de contenido, se analizarán dichos tweets para conocer qué tratamiento se le da a este tipo de contenido, cómo informan a través de Twitter sobre unos sucesos de estas características y si se vulnera o no la protección del menor.

Palabras claves

Menores de edad, violencia, redes sociales, Twitter, magacín matinal de televisión.

1. Introducción

En los primeros meses de 2018, las noticias relacionadas con menores como protagonistas de agresiones de diferente índole (acoso escolar, asesinatos, violaciones, etc) han ocupado un lugar destacado en los medios de comunicación. El espectáculo, como cualidad intrínseca de los medios audiovisuales, unida a la que ya de por sí tiene la violencia como contenido noticioso, provoca que, en ocasiones, los medios desvirtúen el foco de atención en este tipo de información en lo que respecta al tratamiento de la misma, pues hay que tener en cuenta la gravedad y la sensibilidad con el que hay que difundir y analizar hechos protagonizados por menores de edad, sean agresores o víctimas de actos violentos.

Esta realidad informativa se enmarca en un contexto de realidad global, digital e interactiva en la que el ser humano se encuentra inmerso en la vorágine de Internet y en la que entiende que las redes sociales son un instrumento indispensable, no sólo para comunicarse y compartir cualquier tipo de contenido, sino también para ser y para estar en esa sociedad virtual que, en ocasiones, es difícil desligar de la sociedad real. De esta manera, si las nuevas tecnologías, tales como el smartphone o la tablet, se han convertido en un apéndice para los individuos, las redes sociales representan una necesidad que sacian nuestro deseo por tener presencia y una marca personal *online*. Quizás es por ello por lo que las redes sociales constituyen unas plataformas que son tendencia tanto por el número de usuarios con los que cuenta como por los que se suman cada día a ellas. Unas herramientas de comunicación, para unos, y un negocio, para otros, cuyo “valor fundamental consiste en ofrecer a los usuarios un espacio de encuentro, comunicación y cooperación atendiendo a unos intereses o características compartidas” (Martorell, Canet y 2014, p. 382).

Pero, ¿cómo definir a una red social? Los antropólogos británicos Alfred Radcliffe-Brown y Jhon Barnes fueron los primeros en hacerlo al concebirlas como “una estructura social formada por personas o entidades conectadas y unidas entre sí por algún tipo de relación o interés común” (citado en Ponce, 2012, p. 2). Y es que, contrario a lo que se pueda pensar, “las redes sociales han existido desde siempre, aunque nuestra mente no es capaz de analizar y visualizar conjuntos grandes de relaciones y complejos entramados de líneas” (Cárdenas, 2016, p. 5).

En la actualidad y, según el Estudio Anual de Redes Sociales 2018, el 42% de la población mundial se conecta diariamente a las redes sociales, aunque si el foco se pone en España, son 25,5 millones de usuarios de entre 16 y 65 años los que hacen uso de ellas todos los días. Pero, ¿qué utilidad se encuentra en las redes? Tal y como refleja la 20ª Encuesta AIMC a usuarios de Internet, el porcentaje más alto de seguimiento por parte de los usuarios

lo registran los medios de comunicación con un 58,4%, seguido de las empresas o marcas con un 52,9% y de la gente conocida con un 52%. Unos datos que concuerdan con los que se revelan en la misma Encuesta al señalar que lo que hacen los usuarios cuando navegan por Internet es, con un 84,6%, leer noticias de actualidad. En esta línea, el Informe Pew Research Center (2018) pone de manifiesto que el 61% de los españoles se informa a través de las redes sociales, un porcentaje total que puede desgranarse entre los que reciben noticias de forma diaria (43%) y los que las reciben con menos frecuencia (18%).

Con todo ello y, teniendo en cuenta que las redes sociales se utilizan cada vez más como plataformas para informarse y que los medios de comunicación hacen uso de ellas como nuevo portal con el que interaccionar e informar a la ciudadanía, este trabajo se centrará en analizar el tratamiento informativo y mediático que los magazines matinales de televisión han hecho en Twitter de aquellos casos en los que los menores han hecho uso de la violencia y han protagonizado actos delictivos. En concreto, se analizarán los perfiles de Twitter de los dos matinales que congregan al mayor número de espectadores de la televisión, como son *El programa de Ana Rosa* (Telecinco) y *Espejo Público* (Antena 3), durante los meses correspondientes a enero y febrero de 2018, para conocer el tratamiento, la frecuencia, la forma y el fondo de los tweets que publican para informar de aquellos hechos noticiosos en los que los menores actúan como agresores. Para ello, se hará uso de una metodología centrada en el análisis de contenido, desde una perspectiva cuantitativa y cualitativa, con la finalidad de conocer si se salvaguardan los derechos del menor, así como los recursos, las estrategias y mecánicas informativas a las que recurren para captar la atención de sus seguidores y para difundir una información tan sensible como la relacionada con menores y violencia.

2. Menores de edad y violencia ¿cómo informar?

La violencia como contenido noticioso y su presencia en los medios de comunicación siempre ha despertado recelos debido a la influencia, efectos o impresión que puede provocar en el espectador. Al ser la espectacularidad una de las características intrínsecas de la violencia, su emisión en medios audiovisuales y, en la actualidad, en redes sociales, hace que se multiplique y que suscite diversas emociones, en ocasiones, contradictorias, a la audiencia. Pero, ¿qué ocurre cuando los contenidos violentos están relacionados con menores de edad?, ¿hay que tener una mayor precaución en el tratamiento de una información en la que la infancia y la violencia son los protagonistas? Según recoge el Consejo Audiovisual de Andalucía en la Guía para el Tratamiento Informativo de los Procesos Judiciales (2013), los menores:

Están especialmente protegidas en nuestro ordenamiento jurídico, que prohíbe la difusión de su nombre e imagen sin autorización y siempre que pueda perjudicarle o dañar su reputación. Toda información que les afecte debe ser tratada con extremo cuidado, en orden a proteger en cualquier circunstancia su imagen, intimidad, reputación y normal desarrollo de la personalidad. El derecho o la libertad de información no justifican nunca la difusión de imágenes o datos de la vida privada de menores de edad que puedan perjudicarles o que pueda ser contrario a sus intereses (p. 39).

Además de ello, en la misma Guía se recoge lo siguiente:

Las informaciones que afecten a menores de edad será tratadas siempre con sumo cuidado para proteger en todo momento su intimidad y el desarrollo de su personalidad, por lo que no se difundirá ni el nombre, ni la voz, ni la imagen, ni datos que permitan su identificación, salvo en el caso de que hubiesen sido víctimas de un asesinato u homicidio (p.35).

Con todo ello, el morbo y el sensacionalismo actúan como tentáculos cuando la violencia y los menores son protagonistas de hechos noticiosos, ya sea en su rol de agresor o de víctima. Es por ello por lo que la autorregulación desde el punto de vista de la ética y la responsabilidad debe estar presente en los medios de comunicación con la finalidad de garantizar una información honesta y respetuosa con la protección del honor y la identidad de los menores de edad.

Y es que se trata de una temática que reúne las condiciones necesarias para caer en la especulación y, por ende, cautivar al público por la curiosidad que genera, así como por poner el foco de atención en aspectos irrelevantes al hecho noticioso en sí. Este es el conocido “periodismo de colores”, llamado así por Aznar (2007) porque:

Combina el amarillo del sensacionalismo que sobredimensiona y exagera ciertas noticias; el rojo que destaca los elementos luctuosos y morbosos de la información; y el rosa del espectáculo, que tiende a considerar a los protagonistas de todas las informaciones como famosos por unos días (p.98).

En esta línea, hay que tener en cuenta que la infancia es un colectivo al que hay que proteger por su vulnerabilidad y, más si cabe si son perpetradores o víctimas de actos violentos, ya que su presencia en los medios de forma inadecuada puede provocar perjuicios en su personalidad y en su desarrollo de carácter psicológico. Por ello, el artículo 7 de la Ley General de la Comunicación Audiovisual indica que:

1. Los menores tienen el derecho a que su imagen y voz no sean utilizadas en los servicios de comunicación audiovisual sin su consentimiento o el de su representante legal, de acuerdo con la normativa vigente. En todo caso, está prohibida la difusión del nombre, la imagen u otros datos que

permitan la identificación de los menores en el contexto de hechos delictivos o emisiones que discutan su tutela o filiación.

2. Está prohibida la emisión de contenidos audiovisuales que puedan perjudicar seriamente el desarrollo físico, mental o moral de los menores, y, en particular, la de aquellos programas que incluyan escenas de pornografía, maltrato, violencia de género o violencia gratuita.

A pesar de la normativa y la legislación existente, el quebrantamiento de los códigos deontológicos por parte de los medios de comunicación es frecuente cuando se trata de información que no sólo puede afectar al menor como espectador, sino que también le perjudica al ser protagonista del hecho noticioso, especialmente, cuando se tratan de acontecimientos donde la violencia adquiere notoriedad. La libertad de expresión y de información no debe estar reñida con una autorregulación periodística que garantice la protección y el respeto hacia este colectivo. Y es que, en un momento en el que la inmediatez y la premura informativa está más latente que nunca debido a la rapidez que ofrece Internet, la contrastación de fuentes y la reflexión periodística está dejando paso a una celeridad que, en ocasiones, afecta tanto a la propia profesión como a los usuarios. Así, en el caso de los menores que protagonizan actos violentos, al tratarse de hechos llamativos por lo extraordinario de su naturaleza, se puede caer en la vulneración de sus derechos por el mero hecho de actuar como agresores y, en este sentido, no hay que olvidar que:

Antes que delincuentes son menores. Debe primar el interés superior de los menores sobre cualquier otro. Es peligroso que los medios de comunicación transmitan un estereotipo negativo y criminalizador del menor que ha cometido un delito o está en conflicto con la ley, ya que puede producirse un “efecto estigmatizador” sobre el menor que pone en riesgo su adecuada reinserción social⁶ (p. 80).

Sin duda, se trata de hacer un equilibrio de fuerzas y profesionalidad entre la función social de informar y el derecho a proteger a la figura del menor, un colectivo vulnerable a la exposición mediática y a la imparable difusión virtual provocada cuando son autores o víctimas del mismo.

⁶ Este contenido se recoge en el apartado “Conclusiones y propuestas sobre el respeto a la intimidad de los menores en la divulgación de información” del libro *Menores en los medios de comunicación: información responsable o espectáculo*, del Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid, el Consejo General de la Abogacía Española y la Asociación de la Prensa de Madrid (2011). Se trata de una obra que, a su vez, recoge las conclusiones del seminario “Tratamiento de los menores en los medios de comunicación: propuestas para un cambio”, celebradas en Madrid, en diciembre de 2009.

3. Metodología

Para alcanzar los objetivos y la finalidad de esta investigación se ha hecho uso, en primer lugar, de una búsqueda exploratoria, pues, a partir de ella, se ha llevado a cabo una indagación en los perfiles de Twitter de *El programa de Ana Rosa* (Telecinco) y de *Espejo Público* (Antena 3) para delimitar el ámbito de la investigación y para iniciar una aproximación de las teorías e ideas del investigador a la realidad que ofrece el objeto de estudio (Maxwel, 1998). A partir de ahí, se han seleccionado aquellos tweets que se ajustan a los criterios establecidos para la realización de este estudio.

Por otro lado y, en segundo lugar, se ha recurrido al análisis de contenido, definido por Piñuel y Gaitán (1996) como:

El conjunto de procesos interpretativos y de técnicas de comprobación y verificación de hipótesis aplicados a productos comunicativos (mensajes, textos o discursos) o a interacciones comunicativas que, previamente registradas, constituyen un documento, con el objeto de extraer y procesar datos relevantes sobre las condiciones mismas en que se han producido, o sobre las condiciones que puedan darse para su empleo posterior (p. 511).

Se trata de un método de investigación que permite “formular inferencias válidas y reproducibles a partir de ciertos textos (u otro material con significado) en los contextos de su uso” (Krippendorff, 2004, p.18). En el caso de este trabajo, a partir de aquellos tweets cuyo contenido informativo haga referencia a aquellos casos en los que los menores son protagonistas de la noticia por actuar como agresores. Una vez seleccionados los tweets, su contenido ha sido explorado y registrado desde un punto de vista cuantitativo y cualitativo y, para ello, se hecho uso de una ficha de análisis compuesta por un conjunto de variables y categorías que contribuyen a alcanzar los objetivos de este trabajo. La selección de dichas variables y categorías se ha realizado a partir de un método pretest elaborado durante la fase de desarrollo del trabajo, pues la finalidad es la de reducir errores y optimizar y ajustar los resultados a las pretensiones de esta investigación.

3.1. Definición de la muestra

La muestra seleccionada para llevar a cabo este trabajo pondrá su foco de atención en el perfil de Twitter con el que cuenta tanto *El programa de Ana Rosa* (Telecinco) como *Espejo Público* (Antena 3). Para delimitar el ámbito de estudio, se analizarán aquellos tweets publicados en los meses de enero y febrero de 2018 cuyo contenido haga referencia a aquellas noticias y/o sucesos en los que los protagonistas sean menores de edad que actúan como agresores y perpetradores de actos violentos.

Tras realizar una búsqueda exploratoria, la muestra queda definida con la selección de 46 tweets publicados en los perfiles de Twitter de los dos magazines matinales que son objeto de estudio.

En este punto y, a partir del material obtenido para llevar a cabo este trabajo, se ha realizado una ficha de análisis para poder realizar el análisis de contenido de carácter cuantitativo y cualitativo:

BLOQUE 1. DATOS GENERALES

- Nombre del programa matinal
- Cadena de televisión
- Nombre de usuario en Twitter
- Número de tweets (Enero)
- Número de tweets (Febrero)

BLOQUE 2. DATOS DE CONTENIDO

- Contenido/Titular del tweet
- Información adicional
 - o Enlace
 - o Fotografías
 - o Vídeo
 - o Archivo GIF
 - o Otro
- Uso de hashtag
 - o Sí
 - o No
- Fecha de publicación
- Número de tweets publicados en un mismo día
- Temática
- Número de tweets dedicados a la misma temática
- Fuentes informativas utilizadas:
 - o Familiares
 - o Vecinos
 - o Defensor del menor
 - o Administraciones sanitarias
 - o Organizaciones sociales/vecinales
 - o Autoridades Municipales
 - o Cuerpos y Fuerzas de Seguridad del Estado
 - o Judicatura
 - o Otros

4. Resultados

Tras seleccionar y analizar los tweets que conforman el cuerpo de esta investigación, se han obtenido los siguientes resultados en el bloque perteneciente a los datos generales:

Tabla 1. Resultados identificativos del perfil de Twitter de los magazines matinales

| BLOQUE 1. DATOS GENERALES | | |
|-----------------------------------|-------------------------|----------------|
| Nombre del programa matinal | El programa de Ana Rosa | Espejo Público |
| Cadena de televisión del programa | Telecinco | Antena 3 |
| Nombre de usuario en Twitter | @elprogramadear | @EspejoPublico |
| Número de tweets (Enero) | 14 | 12 |
| Número de tweets (Febrero) | 14 | 6 |

Fuente: Elaboración propia.

A pesar de que este primer bloque de la ficha de análisis tiene carácter descriptivo y ayuda a identificar, a grandes rasgos, el perfil de Twitter que ambos programas tienen en esta red social, se puede hacer una apreciación en lo que respecta al número de tweets publicados por ambos magazines tanto en enero como en febrero de 2018. Así, se observa como *El programa de Ana Rosa* produce un mayor número de contenidos que *Espejo Público* sobre aquellos hechos noticiosos en los que los menores actúan como agresores en cualquier tipo de suceso. Una diferencia que es más notable en el mes de febrero, cuando el programa de Telecinco duplica en número de tweets a los publicados por el matinal de Antena 3.

En lo que respecta al segundo bloque, los resultados obtenidos acerca del contenido del tweet, la información adicional presente en el mismo y el uso o no de hashtag son los siguientes:

Tabla 2. Contenido e información adicional en los tweets de *El Programa de Ana Rosa*

| EL PROGRAMA DE ANA ROSA @elprogramadear | | | |
|--|--|---------------------------------|---------|
| | Contenido | Información adicional | Hashtag |
| 1 | Tensión en las calles de Bilbao | Enlace web (vídeo 2:28 minutos) | No |
| 2 | CRIMEN ANCIANOS BILBAO. Detienen a un tercer menor por el asesinato de un matrimonio de octogenarios. #Guetto-FamilyAR | No | Sí |
| 3 | Un tercer menor detenido por el asesinato del matrimonio octogenario de un barrio de Bilbao | Enlace web (vídeo 1:57 minutos) | No |
| 4 | Crimen de los ancianos en Bilbao: los menores tenían planificado el robo y el asesinato | Enlace web (vídeo 3:30 minutos) | No |

| | | | |
|----|---|---|----|
| 5 | CRIMEN ANCIANOS BILBAO. Se cree que el menor de 16 años fue el que lo organizó todo. #MenoresBilbaoAR | No | Sí |
| 6 | CRIMEN ANCIANOS BILBAO. Parece ser que el menor de 16 años vigilaba mientras los de 14 entraban en la casa. #LosPichisAR | No | Sí |
| 7 | Crimen ancianos Bilbao: @elprogramadear habla con una vecina que podría haber sido víctima y con la persona que se encontró los cuerpos | Enlace web (vídeo de (vídeo 3:55 minutos) | No |
| 8 | Pilar, vecina de Otxarkoaga: "Hay adultos que dirigen a los menores" | Enlace web (vídeo 3:44 minutos) | No |
| 9 | El menor de 16 años detenido por el crimen de los ancianos, podría haber elegido a las víctimas pero no participó en el crimen #MenoresBilbaoAR | Enlace web (vídeo 2:04 minutos) | Sí |
| 10 | La matriarca de 'Los Pichis', en @elprogramadear: "En este barrio son racistas" | Enlace web (vídeo 3:36 minutos) | No |
| 11 | 'AR Investigación' pilla en acción a 'Los Pichis' y habla con su matriarca | Enlace web (vídeo 3:36 minutos) | No |
| 12 | El portavoz de 'Los pichis' dice que el clan "no tiene nada que ver" con el doble crimen de Bilbao #AR25E | Enlace web (vídeo 3:35 minutos) | Sí |
| 13 | Varios menores protagonizan amenazas con navajas en el metro de Bilbao #MenoresBilbaoAR | Enlace web (vídeo 1:31 minutos) | Sí |
| 14 | 'AR investigación' se adentra en el barrio de Bilbao donde 'Los Pichis' tienen aterrados a los vecinos | Enlace web (vídeo 6:00 minutos) | No |
| 15 | Los vecinos de Bilbao y Vitoria, unen fuerzas contra 'Los Pichis' | Enlace web (vídeo 3:17 minutos) | No |
| 16 | Un niño de 14 años mata a su hermano mayor en Alicante tras discutir por quién tenía que pasear al perro #AR06F | Enlace web (vídeo 1:40 minutos) | Sí |
| 17 | .@anarosaq habla con la vecina que socorrió al primo que presenció el fratricidio de Alicante #AR06F | Enlace web (vídeo 3:46 minutos) | Sí |
| 18 | PRESUNTA VIOLACIÓN A UN NIÑO. Hablamos con el alcalde de la localidad sobre la presunta agresión al menor de 9 años #AR09F | No | Sí |
| 19 | VIDEO Alcalde de Chilluérar: "Yo llevo a mi hijo a ese colegio. Estamos en 'shock'" #AR09F | Enlace web (vídeo 5:14 minutos) | Sí |
| 20 | Así sucedió la presunta violación al niño de 9 años del colegio de Jaén #AR09F | Enlace web (vídeo 2:12 minutos) | Sí |
| 21 | Antonio, vecino de Chilluérar: "Aquí no ha habido nunca enfrentamiento de etnias ni racismo" #AR09F | Enlace web (vídeo 2:59 minutos) | Sí |
| 22 | El Defensor del Pueblo: "Los investigados van a quedar inimputables" #AR09F | Enlace web (vídeo 3:52 minutos) | Sí |
| 23 | Imputan a los cinco menores que exhibían navajas en el metro de Bilbao #AR09F | Enlace web (vídeo 1:25 minutos) | Sí |
| 24 | Detenido en Puerto Serrano (Cádiz) un menor de 14 años por dos tentativas de violación #AR09F | Enlace web (vídeo 2:01 minutos) | Sí |
| 25 | VIOLACIÓN COLEGIO JAÉN Archivan caso porque los presuntos agresores tienen menos de 14 años. #AR12F | No | Sí |
| 26 | La Fiscalía archiva el caso de la violación en el colegio de Jaén porque los 4 acusados son menores de 14 años #AR12F | Enlace web (vídeo 3:06 minutos) | Sí |
| 27 | Violación en un colegio de Jaén: tres de los cuatro presuntos agresores son huérfanos @AR12F | Enlace web (vídeo 2:01 minutos) | Sí |
| 28 | El programa entrevista a la madre del menor con discapacidad presuntamente violado en Málaga #AR14F | Enlace web (vídeo 3:51 minutos) | Sí |

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3. Contenido e información adicional en los tweets de *Espejo Público*

| ESPEJO PÚBLICO @EspejoPublico | | | |
|----------------------------------|---|---|----------|
| | Contenido | Información adicional | Hash-tag |
| 1 | Hablamos con Pablo Herrán, presidente de la asociación de vecinos Barrio de Otxarkoaga, de las bandas de niños en Bilbao acusados de varias muertes, robos y violaciones | Enlace web (Atresplayer). Conexión en directo | No |
| 2 | Bajo el nombre 'The Guetto Family' se esconde un grupo de adolescentes menores de 18 años, marroquíes y de etnia gitana, que podrían estar implicados Con el asesinato de dos ancianos en su domicilio #EspejoPúblico | Enlace web (vídeo 6:55 minutos) | Sí |
| 3 | Detienen a un tercer menor, de 16 años, por el asesinato del matrimonio de Bilbao. Hablamos de ello con Carlos López, vecino del barrio | Enlace web (Atresplayer). Conexión en directo | No |
| 4 | Un tercer menor de 16 años es detenido por el asesinato del matrimonio de Bilbao. Carlos López, vecino e las víctimas, ha hablado en #EspejoPúblico sobre los menores implicados | Enlace web (vídeo 6:28 minutos) | Sí |
| 5 | Daniel nos cuenta cómo las bandas juveniles asaltaron su negocio en Bilbao | Enlace web (Atresplayer). Conexión en directo | No |
| 6 | Varios vecinos del barrio nos cuentan que también han sufrido los robos de estas bandas juveniles | Enlace web (Atresplayer). Conexión en directo | No |
| 7 | #EspejoPúblico llega a Bilbao para escuchar el testimonio de Daniel, un peluquero víctima de la banda de los menores. Los padres se han pronunciado: "No es lo mismo un asesinato que un robo". Y la hermana de uno acusa que "solo se señalan a los gitanos" | Enlace web (vídeo de (vídeo 8:27 minutos) | Sí |
| 8 | Los vecinos del barrio han contado en #EspejoPúblico cómo han sufrido robos en sus propias casas por parte de los menores detenidos. Una vecina nos cuenta cómo se enfrentó a uno de ellos mientras intentaba robarla | Enlace web (vídeo 5:26 minutos) | Sí |
| 9 | DIRECTO: Hablamos con un portavoz de 'Los Pichis' de las graves acusaciones a su familia tras el asesinato de un matrimonio en Bilbao | No | No |
| 10 | Pedro Manzanares ha hablado con #EspejoPúblico para desmentir las acusaciones a su familia sobre los acontecimientos que han relacionado a los menores detenidos por el asesinato del matrimonio octogenario en Bilbao | Enlace web (vídeo 5:56 minutos) | Sí |
| 11 | Los menores detenidos acumulan más de 100 denuncias en los últimos tres meses. #EspejoPúblico ha hablado con una vecina del barrio que se ha marchado: "La banda de 'Los Pichis' tiene amenazada a medio Santuchu" | Enlace web (vídeo 2:42 minutos) | Sí |
| 12 | #EspejoPúblico ha desvelado las imágenes que grabaron unos vecinos de Bilbao, donde viven 'Los Pichis', en la que se escuchan graves amenazas | Enlace web (vídeo 11:39 minutos) | Sí |
| 13 | Hablamos con José Luis Agear, alcalde de Chilluévar, Jaén, de la supuesta violación de un niño de 9 años por sus compañeros de colegio | Fotografía y enlace web (Atresplayer). Conexión en directo | No |
| 14 | José Luis Agear, alcalde de Chilluévar: "Se le han hecho al crío ya los reconocimientos médicos correspondientes y se investiga el caso" | Fotografía | No |
| 15 | .@paguado: "El problema que estamos teniendo es no saber dónde están los límites" | Fotografía y enlace web (Atresplayer) Conexión en directo | No |
| 16 | La fiscalía ha archivado las diligencias por la supuesta agresión sexual a un menor en un colegio de Jaén. Hablamos de ello con Jesús Maetzu, defensor del pueblo andaluz | Fotografía y enlace web (Atresplayer) Conexión en directo | No |

| | | | |
|----|--|----------------------------------|----|
| 17 | Jesús Maetzu, defensor del pueblo andaluz, apuesta por la reeducación social de los menores acusados de abusar a otro del mismo colegio | Fotografía | No |
| 18 | El defensor del pueblo andaluz, sobre los menores que presuntamente abusaron de otro compañero en Jaén: "Creo más en la reeducación que en el castigo" | Enlace web (vídeo 11:34 minutos) | No |

Fuente: Elaboración propia

Tal y como se muestra en las tablas precedentes, se pueden apreciar algunas semejanzas y diferencias entre los tweets publicados por cada uno de los magazines matinales. Así, los dos coinciden en ofrecer una amplia cobertura sobre un mismo suceso en el que los menores de edad son protagonistas de un hecho violento al actuar como agresores; incluso, en ocasiones, se repite la misma información en dos tweets seguidos –como ocurre, por ejemplo en los tweets 25 y 26 que se recogen en la tabla perteneciente a *El Programa de Ana Rosa*–. De manera general, los contenidos que ofrecen a través de esta red social proceden de los testimonios que aportan figuras expertas en el tema, como abogados o periodistas y del entorno más cercano de los personajes implicados en la noticia.

Por otro lado, se pueden apreciar diferencias en la inclusión de información adicional, ya que mientras que en *El Programa de Ana Rosa* más del 82% de los tweets incluye un enlace que lleva al espectador a un vídeo en la web oficial del magacín en donde se trata y se amplía el contenido del tweet y el porcentaje restante, 18%, no incluye ningún tipo de información adicional al aportar tan sólo texto, en *Espejo Público* se introduce una variante, pues el 38% de los tweets incluyen un enlace que lleva al espectador a la web que emite en directo el programa, el 44% introduce enlaces que remiten a un vídeo que se encuentra en la web oficial del magacín y el 18% restante incluye sólo fotografías o texto.

En cuanto al uso de hashtag, se puede señalar que en *Espejo Público* el 61% de los tweets no contienen hashtags, pero aquellos que sí que lo incluyen lo hacen solamente con la etiqueta oficial del programa (#EspejoPúblico). Mientras tanto, el 32% de los tweets de *El Programa de Ana Rosa* no hace uso de hashtags, pero el 68% restante sí que los incluye y, además, de una forma muy variada. Y es que, aunque es frecuente que con estas etiquetas agrupe las palabras clave y la temática de los contenidos que aborda (por ejemplo, #GuettoFamilyAR #MenoresBilbaoAR o #LosPichisAR), también recurre a unos hashtags identificativos y descriptivos con los que señala el día y la inicial del mes en la que se publica la información (por ejemplo, #AR25E o #AR06F).

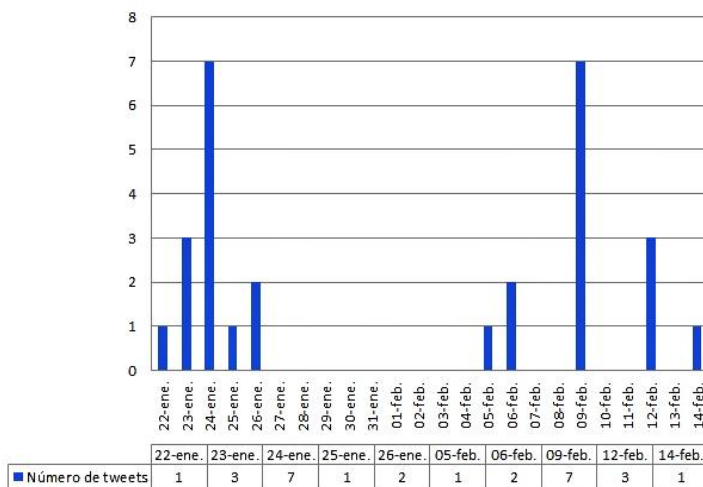
Tabla 4. Contenido abordado en los tweets publicados por los programas televisivos

| Temática | Número de tweets | |
|---|-------------------------|----------------|
| | El Programa de Ana Rosa | Espejo Público |
| Asesinato a un matrimonio de ancianos en Bilbao por 'Los Pichis' | 14 | 12 |
| Amenazas con arma blanca de un grupo de menores en el metro de Bilbao | 2 | 0 |
| Fratricidio por parte de un menor en Alicante | 2 | 0 |
| Violación a un niño por parte de un grupo de menores en un colegio (Jaén) | 8 | 6 |
| Tentativas de violación por parte de un menor en Puerto Serrano (Cádiz) | 1 | 0 |
| Violación a un niño discapacitado por parte de un menor en Málaga | 1 | 0 |

Fuente: Elaboración propia.

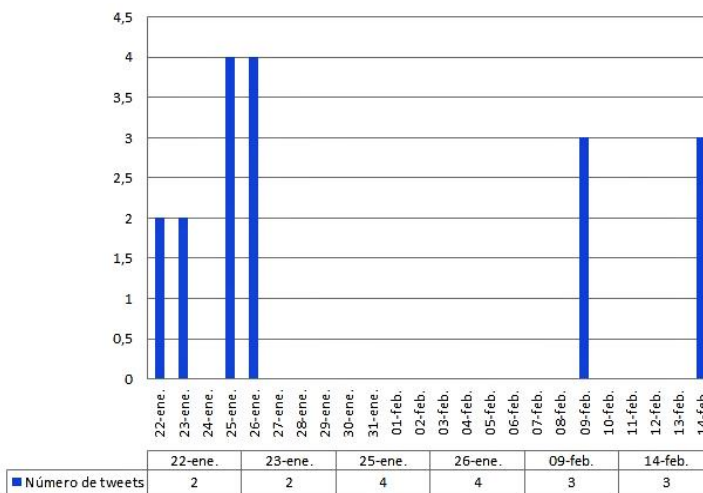
En lo que respecta a los contenidos que se han abordado en los tweets publicados por ambos programas matinales, se observa que mientras que *El programa de Ana Rosa* ha focalizado su atención en seis temas el de *Espejo Público* la ha aglutinado tan sólo en dos. Y es que el matinal de Telecinco ha aprovechado la gran repercusión de los dos hechos más relevantes que tuvieron lugar en este período, como el acontecido por la banda de 'Los Pichis' y el de la violación a un niño en un colegio de la provincia de Jaén, para dar luz a otros temas que guardaban relación con el primero –amenazas de menores con arma blanca en Bilbao, la misma ciudad donde se produjo el asesinato de los ancianos presuntamente a manos de 'Los Pichis', así como otro crimen protagonizado por menores, en este caso un fratricidio– y con el segundo –sucesos de violación en la que los agresores fueron menores de edad–.

Gráfico 1. Fecha de publicación y tweets publicados en *El Programa de Ana Rosa*



Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 2. Fecha de publicación y número de tweets publicados *Espejo Público*



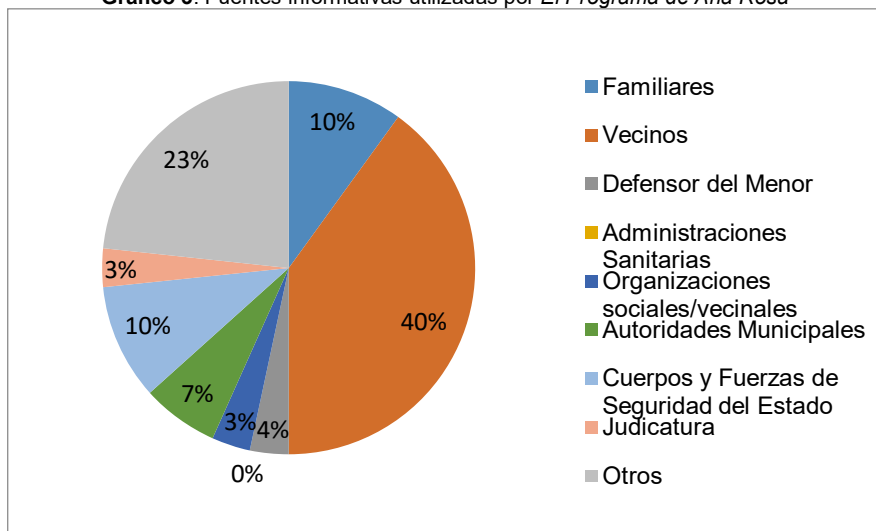
Fuente: Elaboración propia.

Como se observa, el 60% de los tweets de *El Programa de Ana Rosa* y *Espejo Público* coinciden en los días de publicación, ya que son fechas en las que tiene relevancia aquellos sucesos en los que los menores protagonizan

actos violentos. A pesar de ello, el matinal de Telecinco publica un mayor número de tweets al día –llega a concentrar hasta siete en una misma jornada– que el de Antena 3 –su pico más alto de publicación es de cuatro en un día–. Así, *El programa de Ana Rosa* hace una mayor cobertura de estos hechos al ‘twittear’ de forma más continuada a lo largo de los días que *Espejo Público*, que lo hace de manera más puntual.

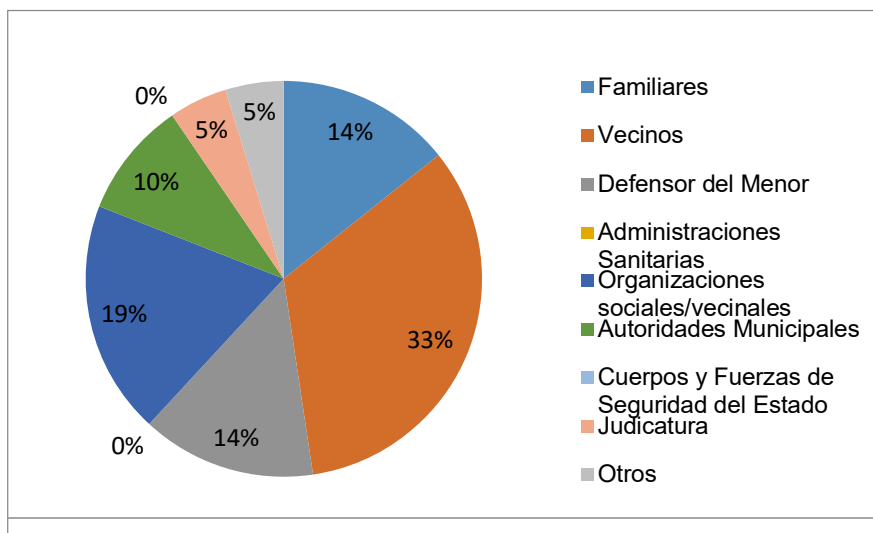
Por último, y en lo que respecta a las fuentes a las que recurren los dos programas para elaborar el contenido de sus tweets, llama la atención que, como se puede ver en los siguientes gráficos circulares, mientras que, por un lado, en los dos matinales los testimonios aportados por los vecinos son la fuente más recurrente de la que obtener la información, por otro, unas de las menos utilizadas son las procedentes de organismos públicos, tales como la Administración Sanitaria, los Cuerpos y Fuerzas de Seguridad del Estado o la Judicatura. Sin embargo, también se aprecian diferencias entre el programa de Antena 3 y Telecinco, ya que en el primero tienen mayor peso las declaraciones ofrecidas por el Defensor del Menor, fuente experta en la materia y necesaria si se tiene en cuenta que los protagonistas de la noticia son menores de edad, así como por Organizaciones sociales y vecinales, protagonizadas por representantes de SOS Racismo o por el Presidente de la Asociación de Vecinos Barrio Otxarkoaga. En lo que respecta a la categoría ‘Otros’, aunque *El Programa de Ana Rosa* cuenta con un porcentaje mayor que el de *Espejo Público*, en ambos está representada por figuras como periodistas de investigación, abogados, psicólogos, etc. que aportan datos sobre los hechos acontecidos.

Gráfico 3. Fuentes informativas utilizadas por *El Programa de Ana Rosa*



Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 4. Fuentes informativas utilizadas por *Espejo Público*



Fuente: Elaboración propia.

5. Discusión y conclusiones

La violencia perpetrada por menores despierta interés informativo, tanto para la audiencia como para los propios medios de comunicación, ya que, al tratarse de un colectivo vulnerable, es más común que su presencia mediática guarde mayor relación con su papel de víctima que de agresor de actos violentos. Esta expectativa se aprecia en la publicación de tweets por parte de los matinales televisivos analizados, ya que hacen una amplia cobertura de los temas que tuvieron más repercusión social, como el de ‘Los Pichis’ en Bilbao y el de la violación a un niño en un colegio de la provincia de Jaén por parte de un grupo de menores.

Ahora bien, de acuerdo con los resultados obtenidos, la cobertura realizada por ambos programas muestra unas deficiencias en su tratamiento que ponen en relieve que el sensacionalismo y la espectacularización han jugado un papel muy importante en los contenidos de los tweets publicados. Esto se demuestra:

- Con titulares llamativos en mayúscula que actúan a modo de cebo para los usuarios.
 - Ejemplo: CRIMEN ANCIANOS BILBAO o PRESUNTA VIOLACIÓN A UN NIÑO (*El Programa de Ana Rosa*).

- En la publicación de un mismo contenido de diferente forma en varios tweets.
 - Ejemplo 1 (*El Programa de Ana Rosa*): VIOLACIÓN COLEGIO JAÉN. Archivan caso porque los presuntos agresores tienen menos de 14 años #AR12F.
 - Ejemplo 2 (*El Programa de Ana Rosa*): La Fiscalía archiva el caso de la violación en el colegio de Jaén porque los 4 acusados son menores de 14 años #AR12F.
- En la publicación de tweets sensacionalistas capaces de despertar el morbo de la audiencia.
 - Ejemplo 1 (*El Programa de Ana Rosa*): Así sucedió la presunta violación al niño de 9 años del colegio de Jaén.
 - Ejemplo 2 (Espejo Público): #EspejoPúblico ha desvelado las imágenes que grabaron unos vecinos de Bilbao, donde viven ‘Los Pichis’, en la que se escuchan graves amenazas.
- En la publicación de un contenido puntual y sin recorrido informativo en medio de la vorágine noticiosa sobre hechos como el presunto asesinato y ola de violencia provocada por ‘Los Pichis’ en Bilbao y la violación por parte de un grupo de menores en un colegio de la provincia de Jaén. Al guardar relación con la temática de menores y violencia que está siendo abordada, se contribuye a sobredimensionar este tipo de sucesos y a crear un clima de alerta sobre el colectivo de la infancia.
 - Ejemplo 1 (*El Programa de Ana Rosa*): Detenido en Puerto Serrano (Cádiz) un menor de 14 años por dos tentativas de violación #AR09F.
 - Ejemplo 2 (El Programa de Ana Rosa): El programa entrevista a la madre del menor con discapacidad presuntamente violado en Málaga #AR14F.

Además de ello y, a juicio del material analizado, también se puede concluir que la información que se muestra en los tweets publicados por los dos magazines matinales televisivos –ya sea a través del contenido textual o del audiovisual con los enlaces de vídeos o del programa en directo que se insertan– vulnera la protección del menor, pues aunque sea presuntamente protagonista por su rol de agresor, no hay que olvidar que, a pesar de todo, se trata de menores y, por tanto, hay que preservar su identidad. Y es que a pesar de que no se ha difundido su nombre ni su rostro, sí que se han desvelado datos de su vida privada e imágenes que permiten su identificación,

con lo que se vulnera el artículo 7.1 de la Ley General de Comunicación Audiovisual. Este quebrantamiento se aprecia cuando, por ejemplo, se revela el barrio donde viven los menores agresores (en la información relativa a Los Pichis), el bloque de su vivienda (en el suceso del fratricidio de Alicante) o el lugar donde han ocurrido los hechos (en el caso de la violación a un niño en un colegio de la provincia de Jaén. A pesar de que se oculta el nombre del colegio donde tiene lugar el suceso, se difunden imágenes del exterior del mismo, así como declaraciones del alcalde de la localidad y el nombre del municipio –Chilluévar–, unos datos más que relevantes ya que la población cuenta aproximadamente 1.500 habitantes y que, al ser tan pequeña, las probabilidades de identificación de los menores agresores se multiplican).

Por otro lado, también se aprecia que en lugar de difundir información que intente analizar la situación y aportar soluciones educativas y sociales para prevenir y/o evitar comportamientos de este tipo entre el colectivo de la infancia, hay un mayor interés por publicar aspectos de la vida privada de los menores agresores que nada aportan al hecho noticioso en sí. Las circunstancias familiares (como las que hacen referencia a que ‘Los Pichis’ pertenecen a una familia desestructurada que no se preocupa de la escolarización de los menores o a que los chicos que agredieron sexualmente a otro niño en un colegio de la provincia de Jaén son huérfanos y han sido criados por su abuela), así como la publicación de su etnia o raza (por ejemplo, se difunde que ‘Los Pichis’ y que los que agredieron sexualmente al niño en un colegio de la provincia de Jaén son gitanos), no proporcionan ningún dato de relevancia informativa al suceso ocurrido, desvirtúan el foco de atención de la noticia y contribuyen a estigmatizar tanto al menor y a su entorno como a la raza o etnia a la que pertenecen. Junto a ello, también se suman las fuentes a las que se recurre para informar sobre este tipo de noticias, pues prevalecen los testimonios de los vecinos a las fuentes procedentes de organismos oficiales, fomentando, por tanto, la especulación e incluso la imprecisión:

- Ejemplo 1 (*El Programa de Ana Rosa*): CRIMEN ANCIANOS BILBAO. Se cree que el menor de 16 años fue el que lo organizó todo. #MenoresBilbaoAR
- Ejemplo 2 (*El Programa de Ana Rosa*): CRIMEN ANCIANOS BILBAO. Parece ser que el menor de 16 años vigilaba mientras los de 14 entraban en la casa #LosPichisAR).

Con todo ello, ¿en qué lugar quedan los programas de televisión y su cobertura informativa en redes sociales sobre los hechos en los que los menores actúan como agresores? La cautela y la prudencia periodística deben prevalecer para salvaguardar a un colectivo tan vulnerable como el de la infancia, independientemente de si su comportamiento o conducta es delictiva o

no. El derecho a la libertad de información no está reñido en ningún caso con la protección de la identidad de los menores, aunque sí lo está con el morbo que generan noticias tan sensibles como las de este tipo. Se puede concluir, por tanto, que en los tweets analizados prima el tratamiento sensacionalista sobre el informativo y que, con ello, se pone en riesgo el desarrollo del menor, así como su integración y reinserción social, ya que al develar datos de su vida privada que carecen de valor periodístico se vulnera su protección y se fomenta la espectacularización mediática carente de responsabilidad.

Referencias bibliográficas

- Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación (2018). 20ª Encuesta AIMC a usuarios de Internet. Recuperado de: <http://download.aimc.es/aimc/ARtu5f4e/macro2017ppt.pdf>
- Aznar, H. (2007). Periodismo de colores. En Fernández, J. y Noblejas, M. (Eds.). *Cómo informar sobre infancia y violencia* (pp. 98-99). Valencia: Centro Reina Sofía.
- Cárdenas, J. (2016). El análisis de redes: qué es, crecimiento y futuro. *Pensando Sociología*, 12(19), 5-10.
- Consejo Audiovisual de Andalucía (2013). *Derecho a la Información y Justicia: Guía para el tratamiento informativo de los procesos judiciales*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid, Consejo general de la Abogacía Española, Asociación de la Prensa de Madrid (2011). *Menores en los medios de comunicación: información responsable o espectáculo*. Madrid: Estugraf Impresores, S.L.
- IAB Spain y Eloia (2018). *Estudio Anual de Redes Sociales 2018*. Recuperado de: https://iabspain.es/wp-content/uploads/estudio-redes-sociales-2018_vreducida.pdf
- Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis. An Introduction to Its Methodology*. Thousand Oaks (CA), Londres y Nueva Dehli: Sage.
- Ley 7/2010, de 31 de marzo, General de la Comunicación Audiovisual.
- Martorell, S., Canet, F. y Codina, L. (2014). *Cómo plantear una red social para investigadores en internet. Pautas de trabajo a partir de una red sobre estudios fílmicos*. En Paradas, A. (coord.). *Interactividad y Redes Sociales*. (pp. 381-390). Madrid: ACCI.
- Maxwell, J. A. (1998). *Designing a Qualitative Study*. En L. Bickman D. J. y Rog (Eds.). *Handbook of Applied Social Research Method* (p. 69-100), Thousand Oaks: CA, Sage.
- Piñuel, J. L. y Gaitán, J. A. (1996). *Metodología general. Conocimiento científico en investigación en la comunicación social*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Ponce, I. (2012). *Monográfico: Redes Sociales*. Observatorio Tecnológico, España. NIPO. 820-10-289-9. Recuperado de: <http://recursos-tic.educacion.es/observatorio/web/es/internet/web-20/1043-redes-sociales?start=1>

Pew Research Center (2018). In Western Europe, Public Attitudes Toward News Media More Divided by Populist Views Than Left-Right Ideology. Recuperado de: http://assets.pewresearch.org/wp-content/uploads/sites/2/2018/07/12092128/Pew-Research-Center_Western-Europe-Political-Ideology-Report_2018-07-12.pdf

**COVERING ATROCITY: DO JORNALISMO AOS
MOBILES, COMO E PORQUE AS IMAGENS
VIOLENTAS SÃO TÃO ATRAENTES**

Nilton Marlúcio de Arruda

Universidade Fernando Pessoa, Portugal

Resumo

Em tempos de comunicação móvel, parece que as velhas práticas da tragédia grega estão de volta. Há algo de estranho em comum entre o século V a.C. e a interatividade tecnológica dos dias atuais: exposição sem critérios de imagens de horror. A representação trágica que ocorria nos palcos a partir dos tragediógrafos como Ésquilo, Sófocles e Eurípedes encontra-se banalizada nas telas móveis da chamada geração *smartphone*. Há que se verificar uma gravidade a mais nesta espécie de reedição do sensacionalismo imagético: o poder de rejeição e/ou de compartilhamento do espectador é bem maior. No entanto, o que se vê é o encantamento do sujeito pelas imagens de horror e o aumento do poder de impacto das cenas violentas.

Artigo inspirou-se numa campanha publicitária alemã “*Sei Kein Gaffer*” (“*Não seja curioso*”), de 2016 da agência de notícias *Deutsche Welle*, que chama a atenção para o registro de imagens de pessoas em situação de emergência, em função do excesso de fotografias de acidentes feitas com telefone celular. Além disso, algumas imagens de primeira página dos jornais também motivaram esta reflexão sobre os limites para publicação e compartilhamento de imagens de horror.

Empiricamente pesquisa com 400 usuários de *smartphone*, que têm o hábito de partilhar imagens desta natureza, buscou entender suas motivações para divulgar imagens violentas e com que frequência compartilham a dor e sofrimento alheio como forma de interação digital com o mundo.

Palabras claves

Imagem, jornalismo, violência, cidadania, horror.

1. Introdução

O elemento visual que facilita a leitura das pessoas também tem o poder de espantar o indivíduo. Assim, a imagem de horror, tão amplamente compartilhada pelos meios virtuais, tem evidenciado esta espécie de paradoxo. Ao mesmo tempo em que se espanta com uma imagem violenta, o usuário parece não resistir à tentação de divulgá-la em suas redes de relacionamento. Se toda fotografia é um véu que protege o espectador do horror (Wajcman, 2001, p. 58-60), então o “*frenesim* de imagens” e a violência para fins sensacionalistas conforme Lipovetsky e Serroy (2010, p. 286 e 85) estariam admitidos. Não é bem o que pensa Aristóteles (1453b), muito menos Didi-Huberman (2012, p. 95).

Do filósofo têm-se os exemplos clássicos do cuidado com a exposição de imagens violentas: a morte de Jocasta e a cegueira de Édipo, além da sua crítica à tragédia grega por conta das cenas explícitas de horror. Ou seja, não se devem mostrar imagens que chocam. Do segundo, o aviso para os riscos contidos numa imagem e o apelo para que a denúncia do horror ocorra sem imagens apelativas. Apesar de tudo que compõe seu profundo trabalho sobre as fotografias tiradas em Auschwitz, um dos campos de concentração vítimas do holocausto.

A responsabilidade que se percebe em alguns documentários cinematográficos, de não se mostrar imagens violentas, nem sempre está presente no jornalismo contemporâneo. Muitas cenas de horror, fomento da agressividade cotidiana, utilização de símbolos e clichês de violência nas imagens são marcas de um modelo de sensacionalismo noticioso que abusa das imagens em suas primeiras páginas.

Da mesma forma, a banalização da exposição da violência também tem se intensificado com a facilitação oferecida pelas tecnologias digitais. Afinal, três em cada quatro jovens com um aparelho *smartphone* nas mãos admitem a preferência por imagens de choque na hora de compartilhar. No entanto, desde a Antiguidade clássica tem-se clareza de que há que se mostrar sem mostrar ou expor aquilo que deve-se por bem esconder. Há que se pensar nos impactos naquele que é bombardeado diariamente por este turbilhão de imagens: o indivíduo.

2. Objetivos gerais e específicos

O principal objetivo deste artigo é analisar o comportamento de jovens quanto ao compartilhamento de imagens violentas em suas redes virtuais de relacionamento. Assim, pretende-se entender suas motivações para expor fotografias que normalmente espantam as pessoas em função do horror retratado. Especificamente, o trabalho tem os seguintes objetivos secundários:

- Revistar a literatura sobre o tema, notadamente no período da Antiguidade clássica.
- Comparar com as práticas de utilização de imagens do jornalismo contemporâneo.
- Mensurar empiricamente as atitudes daqueles jovens, por meio de pesquisa quantitativa.

3. Metodologia

Teoricamente o artigo baseia-se nas conexões entre diversos autores e conceitos que abordam a questão da imagem e seu poder de influência no indivíduo. A parte empírica conta com o resultado de pesquisa aplicada a 400 jovens, homens (46%) e mulheres (54%), com idade entre 18 e 25 anos, usuários de redes virtuais, com escolaridade diversa (ensino médio – 28% -, licenciatura – 48% - e mestrando – 24%).

Através de questionário e entrevistas individuais, os respondentes opinaram sobre tipos de imagens que costumam compartilhar em suas redes, frequência e regularidade com que repassam estas fotografias, suas motivações pessoais para tais atitudes e, finalmente, suas reações à campanha alemã que desestimula fotografar pessoas em situação de constrangimento.

4. Resultados

Dos 400 entrevistados, 92% admitiram já ter postado imagens violentas em redes sociais. Com que frequência? Diariamente (12%), três vezes por semana (26%), uma vez na semana (41%) e raramente (21%). Para quem costuma compartilhar? Somente para grupos de amigos (65%), indiscriminadamente (18%) e para destinatários específicos (17%). Cruzando-se os dados de frequência e destinatário, descobre-se que aqueles que divulgam imagens de horror com maior frequência correspondem a 88% dos que enviam de forma indiscriminada.

Quanto ao tipo de imagem que preferem postar, as respostas são bem impactantes. Flagrantes de acidentes em estradas (32%), cenas de guerra (26%), tragédias humanas - terremotos, enchentes, incêndios – (23%), violência urbana – assaltos, brigas, tiroteios (21%). Entre o horror e a normalidade, as imagens com violência têm a preferência dos entrevistados: 76% contra 24%.

Com relação às motivações para tais comportamentos, a maioria disse que está a procura de *likes* e reconhecimento (64%), outros querem prestar informações úteis (25%) e o restante o faz para marcar presença nas redes (11%). E que tipos de reconhecimento são esperados? Esta pergunta foi respondida apenas por aqueles que fizeram esta declaração. E a resposta foi a

seguinte: bem informado (42%), espírito comunitário (28%), sensível (18%) e preocupado com o outro (12%).

Apresentados à campanha da agência de notícias *Deutsche Welle*, - “*Sei Kein Gaffer*” (“*Não seja curioso*”) -, os entrevistados apresentaram as seguintes reações: “não tinha noção da gravidade destes atos” (38%), a “curiosidade fala mais alto” (22%), “é uma forma de colaborar” (18%), “divulgar antes dos outros” (14%) e não sabiam o que dizer (8%). Esta publicidade, de 2016, reclama do registro de imagens de pessoas em situação de emergência, em função do excesso de fotografias de acidentes feitas com telefone celular.

Cabe resgatar o depoimento de Silvia Darmstädter, da Associação de Bombeiros da Alemanha, para a campanha:

A dignidade de uma pessoa é inviolável. E isto vale para pessoas que estão em uma situação de emergência, porque as pessoas que estão em uma situação de emergência, na qual você não tem qualquer controle, pessoas que estão em uma situação de emergência, você está prensado num carro logo após um acidente, está sofrendo com as dores e precisa sair daquele local, e alguém chega e tira uma foto.

De acordo com a narração da campanha, é ilegal registrar imagens de pessoas em vulnerabilidade na Alemanha. Apesar disso, bombeiros e policiais relatam que a prática é cada vez mais freqüente. “Porque todas as pessoas hoje têm um celular com uma câmera. Quanto mais chocantes são os vídeos, mais a atenção o autor do registro terá”. E, ao final, a locução é contundente: “imagine se é você, sua mãe, seu pai, ou o filho que está caído no chão. Você gostaria que eles fossem filmados?”.

À luz da revisão literária (capítulo seguinte), as explicações para tais comportamentos justificam-se pela necessidade de ser protagonista, pelo fenômeno do “mundo ecrã” onde o indivíduo atua como repórter, pelo narcisismo em busca de fama e pela banalização das imagens de horror. Algo que se verifica desde a Antiguidade clássica (teatro grego) aos jornais de hoje.

5. O clássico *Rei Édipo* e o que mostra a cena

A realidade representada por meio da visualidade pode muito bem ser ilustrada por uma cena teatral em que uma das personagens principais isola-se em seu vestíbulo, pede que alguém lhe dê uma espada e, num grito terrível, lança-se contra dois batentes em direção à própria morte. Outros requintes de terror podem, ainda, ser observados no momento em que ela é estrangulada por uma corda que a mantinha suspensa. Uma forte cena, que retrata a morte de Jocasta em *Rei Édipo*, é narrada por Sófocles (1240-1275).

Em que pesem todos os apelos cinematográficos contidos na imagem, esta cena não foi mostrada aos espectadores, mas, tão somente, apresentada por meio da voz do *Mensageiro* da peça teatral. A justificativa de Sófocles (1313-1314) ocorre pela fala do *Coro*, elemento fundamental na tragédia: “ao extremo de um horror que não se pode ouvir, que não se pode ver”. Ou seja, trata-se de uma passagem de terror que, portanto, não se deve mostrar. Afinal, “não é belo evocar o que não é decoroso”, conforme Sófocles (1411).

Da Antiguidade clássica aos dias de hoje, seja na indústria cinematográfica, no jornalismo contemporâneo ou nas redes sociais virtuais, o tratamento que se dispensa às imagens de violência apresenta contornos bastante diferentes. Se em *Rei Édipo* percebe-se o cuidado em preservar-se o espectador das cenas de horror, nas exposições atuais, ao contrário, imagens chocantes são utilizadas exaustivamente e, ao que tudo indica, com a finalidade de atrair a atenção do indivíduo. Trata-se, portanto, de um contraste entre a realidade e a aparência, diante do qual é sugerida ao receptor a possibilidade da conotação sobre a imagem assistida.

Daquela tragédia cabe resgatar outra cena de forte impacto que, da mesma forma, chegou aos espectadores por intermédio apenas da narrativa. Édipo, desesperado com a morte violenta da mãe e esposa, fere os próprios olhos com as fíbulas de ouro que ornavam Jocasta. Sófocles (1275) reforça no texto aquilo que não revela em imagens: “A cada golpe, o sangue das suas pupilas banhava-lhe o queixo – não em lágrimas gotejantes, mas escorrendo em negra chuva de granizo sangrento”.

Diante do dilema entre a narração e a exibição de imagens de horror, destina-se ao espectador a escolha daquilo que, a seu modo, prefere ver ou apenas imaginar. Trata-se, na verdade, de mostrar sem mostrar, ou expor o que se esconde. E, assim, deixa-se ao indivíduo a leitura sobre o que não viu, mas conhece pelo conjunto de conhecimento cultural a respeito do que vê. Admite-se que nem sempre é preciso mostrar aquilo que choca mais do que informa. É quando o que está fora de cena tem mais poder de reflexão do que aquilo que se banaliza nas imagens em excesso. Quando Sófocles (798-799) pergunta “onde me dizes que esse rei foi assassinado”, o espectador não fica sem a informação da morte do rei, mas preserva-se do horror do sangue previsto na cena.

Sobre as orientações cênicas observadas em *Rei Édipo* no tocante ao trágico e ao monstruoso, Aristóteles (1453b) afirma que:

O terror e a piedade podem surgir por efeito do espectáculo cênico, mas também podem derivar da íntima conexão dos actos, e este é o procedimento preferível e o mais digno do poeta. Porque o mito deve ser composto de tal maneira que, quem ouvir as coisas que vão acontecendo, ainda que nada veja, só pelos sucessos trema e se apiede, como experimentará quem ouça contar a história de Édipo. Querer produzir estas

emoções unicamente pelo espectáculo é processo alheio à arte e que mais depende da coregia.

Ainda sobre *Rei Édipo* de Sófocles, o filósofo destaca o fato de a ação decorrer fora do drama representado e compara tal situação com outras obras clássicas, nas quais a visualização da cena de horror se dá na própria tragédia. Cita como exemplo as peças de Alcmeon (na homônima tragédia de Aspidamas) e a de Telégono (no *Ulisses Ferido*). “O irracional também não deve entrar no desenvolvimento dramático, mas, se entrar, que seja unicamente fora da acção”, assinala Aristóteles (1453b-1454b).

Neste contexto, cabe resgatar uma palavra-chave que resulta dos estudos de Aristóteles com seu mestre Platão (373b-c): imitação. Por considerar que “imitar é congénito no homem” e que “os homens se comprazem no imitado”, Aristóteles (1448b e 1449a) evidencia sua preocupação com a possibilidade da “corrupção da ideia”, no confronto entre a “cópia e o modelo”, a “imagem e a ideia”.

Assim, o filósofo questiona se a poesia, enquanto imagem de uma imagem ou cópia de uma cópia, não está a contribuir para o que Platão (516a-b) denunciou como a corrupção da ideia pela imagem, que remete à trajetória decadente entre o ser para o não-ser. Numa correlação com as imagens do tipo “*covering atrocity*” que são compartilhadas diariamente nas redes sociais, cabe uma pergunta: qual o compromisso do publicador com a realidade ali representada por uma imagem violenta?

Ressalte-se, de acordo com o filósofo, o poder de influência da tragédia que, enquanto espetáculo cênico, possui enorme evidência representativa, seja na leitura ou na encenação, além da capacidade de realizar perfeitamente a imitação. “A tragédia é um poema (representado) sobre um túmulo”. A definição atribuída a Teofrasto, sucessor de Aristóteles na escola peripatética, reforça o entendimento de que a vivificação dramática exerce seu poder de encantamento junto ao espectador.

O mundo experimental de Aristóteles (1448b-1449a), caracterizado por sinais e testemunhos positivos do ser e distante do universo do não-ser, aponta que os órgãos visuais têm a preferência dos indivíduos quando se trata da busca pelo conhecimento, o que lhes é facilitado pela exposição de imagens mais exatas de elementos vistos por eles até com rejeição. A imitação tem confirmadamente um potencial de persuasão do sujeito. Aristóteles (1448b-1449a) afirma que a vontade de aprender nos homens é que é “o motivo por que se deleitem perante as imagens: olhando-as, aprendem e discorrem sobre o que seja cada uma delas”.

Muitas vezes para quem não viu o original, aquela imagem representativa provoca interesse e prazer tão-somente por sua execução, como se fosse a própria realidade representada. No que o filósofo chama a atenção para o risco de se confundir a “narração do originado” como uma “especulação da

origem”, o que se caracterizaria como formas corruptas de se relatarem os fatos. Quando correlacionados com a prática jornalística contemporânea, no tocante à utilização de imagens em detrimento ao aprofundamento textual, admite-se a atualidade das críticas aristotélicas.

5.1- Aristóteles: escrito *versus* imagem?

Há, desde então, um debate entre a escrita e a imagem e sobre suas funções diante do desafio da comunicação com o sujeito. Se “a luta em torno da imagem era uma guerra da escrita e do verbo contra a visão”, conforme Bredekamp (2015, p. 157); nada melhor que iniciar este item a partir das experiências históricas do antigo teatro grego, datado de século V a.C.

No momento em que, no livro *Poética*, Aristóteles (1450b-1451a) refere-se ao espetáculo cênico como “o mais emocionante, mas também é o menos artístico e menos próprio da poesia”, podem-se admitir aqui os primórdios da reflexão sobre a convivência – nem sempre amigável – entre imagens e palavras. O filósofo justifica, ainda, sua argumentação ao dizer que, “mesmo sem representação e sem atores, pode a tragédia manifestar seus efeitos; além disso, a realização de um bom espetáculo mais depende do cenógrafo que do poeta”.

A já suposta disputa por espaço e por importância entre o texto e a imagem vai levar o espetáculo – visual – a uma espécie de ostracismo, segundo a crítica aristotélica. Em suas considerações, ele faz duras ressalvas ao espetáculo cênico, o que provoca, em grande parte, determinada predominância da análise estritamente literária da tragédia grega, em detrimento aos aspectos relativos à encenação. A arte dramática, para ser bem sucedida, passa a depender de um bom texto, visto, então, como sua estrutura essencial. Até o século XIX, o que se percebe é a valorização dessa visão de destaque ao texto no teatro ocidental. Somente após essa época é que a relação texto-cena passou a ser problematizada e o estatuto da encenação pode ser revisto.

Suspeita-se que, naquela ocasião, a palavra – escrita – deveria ser vista como depositária da verdade, quando o domínio do verbo quase que chega a excluir a arte teatral. A liberação das forças inconscientes da imagem e da imaginação – a cena e tudo o que se pode operar nela – ficam renegados a um plano inferior. Embora, os autores ao produzirem textos para teatro, no século V a.C., demonstravam profundas preocupações com as questões práticas da encenação de seus escritos. Encenação, papel dos atores, utilização de figurinos e máscaras, dança, música, presença do coro, mecanismos cênicos já são considerados fundamentais para a constituição dos efeitos estéticos do teatro grego antigo.

Aristóteles (1450b-1451a) ressalta a importância da visualização da peça pelo poeta já no ato da escrita, visto que a parte visual de um espetáculo é essencial para a elaboração do enredo (*mythos*). Ele, inclusive, salienta que cabe também ao leitor de textos dramáticos essa espécie de imaginação a partir das palavras. A poesia dramática, em seu plano verbal, tem o desafio de conduzir o espectador a tentar compreender a sua dimensão visual, bem como seu efeito estético causado pela encenação dos textos. Para o filósofo, se é maior a intimidade do poeta com todos os aspectos da encenação, tanto melhor será a sua visualização. Por conseqüência, a peça provocará um efeito ainda mais impressionante junto ao público. “A realização de um bom espetáculo mais depende do cenógrafo que do poeta”, afirmou Aristóteles (1450b-1451a).

Em que pese o salto temporal e histórico, tais considerações aristotélicas remetem ao que Barthes (1971, p. 41-42) chamou de teatralidade. “O teatro, menos o texto, é uma espessura de signos e de sensações que se edifica em cena a partir do argumento escrito”. O autor considera, portanto, a teatralidade como “aquela espécie de percepção ecumênica dos artifícios sensuais, gestos, tons, distâncias, substâncias, luzes, que submerge o texto sob a plenitude de sua linguagem exterior”.

Cabe aqui antecipar a reflexão de Barthes (1984, p. 62) sobre o papel da fotografia no processo educacional do indivíduo. “É que o objeto fala, induz, vagamente, a pensar. E ainda: mesmo isso corre o risco de ser sentido como perigoso”, alerta o autor. Ele cita, inclusive, o episódio em que a revista *Life* recusou as fotografias de Kertész, recém-chegada aos Estados Unidos, em 1937.

Segundo o autor, a alegação ficou por conta do fato de que suas imagens falavam demais. É que aquelas fotografias “faziam refletir, sugeriam um sentido – um outro sentido que não a letra. No fundo, a Fotografia é subversiva, não quando aterroriza, perturba ou mesmo estigmatiza, mas quando é pensativa”, assinalou.

5.2- Imagem e persuasão: uma questão de retórica

O entendimento de que a persuasão e o convencimento não ocorrem apenas por meio da palavra (Manuel Alexandre Júnior, 2008, p. 14-16) remete o debate para a questão da retórica. Assim, torna-se impossível não iniciar esta reflexão pelas contribuições de Aristóteles (1407-a) ao citar o uso dos *símbolos*, que significa imagem para alguns autores gregos. “O *símile* é também uma metáfora”, escreveu o filósofo. Para ele, trata-se de uma pequena diferença: “sempre que se diz ‘lançou-se como um leão’, é um *símile*; mas quando se diz ‘ele lançou-se um leão’, é uma metáfora”.

A metáfora aristotélica tem outro marcante exemplo num trecho da *Oração fúnebre*, um dos três mais importantes discursos de Péricles, disseminados por Tucídides. Aristóteles (1365a-b) diz que “a juventude fora arrebatada da cidade como se do ano se tivesse arrancado a Primavera”, ao referir-se aos jovens soldados que morreram na guerra. De acordo com a analogia utilizada por ele, a importância da juventude para a vida de uma pessoa corresponde ao peso que a primavera representa para um ano inteiro. Uma citação que, além de comunicar a sua intenção, o faz de forma convincente e sensibilizadora.

Neste aspecto, Aristóteles (1404a) torna-se, ainda, mais enfático na introdução do Livro III na *Retórica* ao afirmar que “não basta possuir o que é preciso dizer, mas torna-se também forçoso expor o assunto de forma conveniente...”. Na verdade, Aristóteles (1378a) referiu-se aos aspectos emocionais, considerados fundamentais para o sucesso da retórica. Como, então, não contextualizar esta reflexão com as motivações dos entrevistados para compartilharem imagens violentas? Buscar reconhecimento é um ponto em comum.

Persuadir a platéia por intermédio da emoção dos participantes pode ser uma forma de aproximação entre o orador e seu público. No entanto, ao investir nos aspectos mais passionais, para fins retóricos, o palestrante pode estar a anestesiá-la a capacidade de raciocínio dos que lhe ouvem e assistem. Aristóteles (1408b) traz mais argumentos para este debate ao dizer que “os elementos que se relacionam com o auditório consistem em obter a sua benevolência, suscitar a sua cólera, e, por vezes, atrair a sua atenção ou o contrário”.

Torna-se impossível, neste momento, não traçar um paralelo com a prática contemporânea do jornalismo e das redes sociais. Assim como, também, com a teoria de Barthes (1984, p. 48-49) sobre as funções da fotografia e seus impactos nos sentimentos do sujeito. E, no caso dos jovens dos *smartphones*, a força da imagem dispensa a elaboração de textos explicativos, além de facilitar o imediatismo da divulgação.

5.3- Os noticiários, as redes sociais e as imagens de horror

Noticiar é, portanto, evidenciar fatos e acontecimentos. Ou, ainda, protagonizar: eis o verbo de todos os dias do jornalismo. E diante da necessidade cada vez mais pessoal de um protagonismo em alta, a imagem se confirma como a grande plataforma de sustentação de uma espécie de narcisismo da sociedade. Teria o jornalismo contemporâneo caído na armadilha de se tornar palco para que o leitor realizasse seu momento de fama? Se verdadeira, tal hipótese encontra no trabalho da mídia um incentivo – equivocado – à fantasia e à superficialidade.

Considerando que alguns *sites* de relacionamento (*facebook* e *twitter*, por exemplo) também atuam na disseminação de notícias jornalísticas, tem-se aí um perigoso quadro de desinformação que estimula o protagonismo do sujeito comum a partir da produção e do compartilhamento de conteúdos de qualidade duvidosa e repletos de imagens chocantes. Mesmo porque, estas notícias são, na maioria das vezes, produzidas pelos próprios usuários, que não são profissionais de jornalismo e sem nenhuma mediação entre um veículo e seus leitores, num ambiente bastante propício à divulgação de *fake news*.

Cabe, então, traçar um paralelo com o mundo do cinema, onde o ecrã gigante se constitui como o espaço da exposição e do narcisismo. Lipovetsky e Serroy (2010, p. 76) não poupam críticas ao fenômeno da hipermodernização, pelo qual a sociedade vem passando nos últimos 30 anos, e que influenciou diretamente o cinema. Na medida em que a sétima arte criou no espectador o “apetite da novidade constante” - a exemplo dos *spots* publicitários, do *videoclip* musical e da televisão -, esse espectador “tornou-se um hiperconsumidor”, ávido por “mais emoções, mais sensações, mais espetáculos, mais coisas para ver, para não bocejar e para sentir sem parar”.

Do “neo-espectador, que tem necessidade de explodir”, os autores vêem surgir demandas de entretenimento e de informação, que o leve a “destróçar-se nas imagens”. O que ele chama de “embriaguez dionisíaca” conta com o cinema – e com o jornalismo e redes sociais também – para encontrar alternativas à “banalidade dos dias”. Trata-se, segundo o autor, de “uma droga ao mesmo tempo hipnótica e exaltante”. Aquilo que a arte cinematográfica analisa estrategicamente, o jornalismo, no entanto, parece banalizar.

Em se tratando de conteúdo informacional, pode-se estar diante de um processo de simplificação, no qual a utilização pouco criteriosa de imagem de horror traz significativa contribuição. E são os próprios Lipovetsky e Serroy (2010, p. 286) quem questionam “a que se deve este *frenesim* de imagens?”. Na crítica direta que o autor faz à “democratização dos desejos de expressão individual”, é possível se reconhecer a atuação do jornalismo contemporâneo a alimentar a valorização da atividade pessoal. “O individualismo hipermoderno não é somente consumista”. Para ele, procura também “reconquistar espaços de autonomia pessoal”, numa construção que se apropria do que está fora, para colocar o mundo em imagem e em cena, “um pouco à maneira de um repórter, de um fotógrafo, de um cineasta”.

As semelhanças entre cinema, jornalismo e redes sociais ficam ainda mais evidentes quando se fala das formas de narrativa. Se, ao contar histórias, o cinema exerce uma de suas grandes funções junto à sociedade, o jornalismo faz da narrativa seu ponto de encontro com o leitor. Mas, tanto para um

quanto para o outro, a realidade da recepção mudou radicalmente nas últimas décadas. A televisão, o DVD e a possibilidade concreta do *download* interferem diretamente na forma de acesso ao entretenimento e à informação. Lipovetsky e Serroy (2010, p. 295), no entanto, preferem ressaltar que, embora tenham mudado “os hábitos de consumo”, o cinema continua a “reunir os espectadores em torno de um espetáculo”. O jornalismo, por sua vez, o faz em torno do noticiário.

Para adaptar-se aos novos perfis dos telespectadores, o cinema investiu em conteúdos audiovisuais, cujo espírito “apoderou-se dos gostos e dos comportamentos quotidianos”. Lipovetsky e Serroy (2010, p. 24) afirmam, então, que “os ecrãs dos telemóveis e das câmaras de vídeos conseguiram difundir o gesto do cinema à escala individual”. Assim, o ato de filmar, enquadrar, visionar, gravar os movimentos da própria vida vem tornando as pessoas em “realizadores e atores de cinema de nível quase profissional”. Ainda que mais longe das salas de projeção, as pessoas se aproximam do mundo do cinema quando o tentam imitar no seu dia a dia. Exemplo para o jornalismo diante do “eu repórter”?

Da grande tela para as páginas dos jornais, eis a inspiração para se superar o desafio mais urgente: adequar-se aos novos costumes do seu público. Ao preencher uma função “narrativa-expressiva-onírica”, o cinema “constrói uma percepção de mundo”, o que o autor chama de “cinevisão”. Conceitos apresentados por Lipovetsky e Serroy (2010, p. 298) bastante adequados aos periódicos noticiosos de hoje em dia. O jornalismo, por sua vez, tenta diariamente traduzir a realidade para o leitor. Em tempos cada vez mais interativos e participativos, espera-se do jornalismo uma contribuição ainda maior: criar sentido na mente do leitor. Ou, ainda, contribuir de maneira educativa para que o leitor cidadão – anonimamente – possa atuar no mundo em que vive, exercitando seu protagonismo de forma mais contundente do que meramente visual.

Mas o anonimato e o protagonismo não teriam aspectos motivacionais paradoxais? A resposta, entretanto, vai depender das intenções do indivíduo quanto à sua forma de atuação e de intervenção na sociedade onde está inserido. Se seus objetivos são particulares e individuais ou de ordem coletiva e comunitária. Para o jornalismo, portanto, o certo é reconhecer seu poder de influência e de persuasão sobre o cidadão e atuar de forma a ajudá-lo a exercer seu protagonismo em defesa dos interesses comuns. E para os indivíduos nas redes sociais, cabe a responsabilização pelos conteúdos chocantes que compartilha.

Este raciocínio – de certa forma, contra a comunicação – encontra respaldo em Perniola (2004, p. 11) que acusa a comunicação de massa de investir, todo o tempo, na inconsequência, na retratação e na confusão. A “*mass media*”, segundo ele, “substitui a educação e a instrução pelo *edutainment*, a

política e a informação pelo *infotainment* e a arte e a cultura pelo *entertainment*". Sua crítica vai além, pois responsabiliza a área de comunicação pelo surgimento de um fenômeno chamado "*democratainment*". Diz: "Como fala diretamente ao público, tudo isso tem, de resto, uma aparência muito democrática". Embora, na opinião do autor, não o seja verdadeiro, visto que "a comunicação procura dissolver todos os conteúdos".

Em resumo ao que pensa sobre a comunicação, Perniola (2004, p. 91-92) diz:

O que eu acho particularmente desconfortante e aviltante no fenômeno da comunicação de massa não é tanto a prática sistemática de desinformação sem o carácter faccioso e tendencioso das suas mensagens, que são modeladas pela publicidade, nem sequer a ausência de espírito crítico do público, que o torna facilmente manipulável e vítima de maquinações e embustes. Nada disso é novidade: desde sempre que vencer é, antes de tudo, convencer, assim como o recurso à violência sempre foi a exceção e não a regra. Mas há na comunicação algo de novo e de inédito com respeito à retórica, à propaganda e à publicidade que não é, com efeito, o facto de transmitir e imprimir convicções na mente do público, e ainda menos o de infundir nos espíritos uma fé ou uma ideologia dotada de identidade e de estabilidade (como eram o comunismo, o fascismo, o socialismo, o liberalismo, etc.). Pelo contrário, o objectivo da comunicação consiste em facilitar a aniquilação de todas as certezas e em emprender uma transformação antropológica mediante a qual o público se tornou uma espécie de tabula rasa extremamente sensível e receptiva mas incapaz de reter para além do momento da recepção e da transmissão o que nela foi escrito. Paradoxalmente, o público da comunicação tem total consciência de transmitir e receber aqui e agora, mas não tem memória nem inconsciente. Isto permite que os poderosos façam e desfaçam conforme o proveito do momento sem que fiquem obrigados ao que quer que seja. Assim se despedaça o ligame entre a seriedade e a eficácia, entre a coerência e o êxito, sobre o qual foi construído o mundo moderno (e não só este!).

De volta ao grande ecrã – e ao escurinho das incertezas –, Lipovetsky e Serroy (2010, p. 139) apontam o crescimento do documentário como uma das formas para o cinema se reinventar, pois o mesmo responde ao desaparecimento das grandes referências coletivas "do bem e do mal, do justo e do injusto, da direita e da esquerda, assim como ao desaparecimento das grandes visões para o futuro". Longe das ideologias macro, que apontavam o sentido da História, o cinema faz das realidades micro e macro do mundo humano-social a representação de uma nova dignidade.

Neste sentido, Didi-Huberman (2012, p. 95-96) faz duras críticas à intensidade com que imagens são repetidas pela mídia, o que faz com que as pessoas deixem vê-las verdadeiramente. Esta espécie de banalização da imagem é exemplificada por ele com a demasiada exposição das Torres Gêmeas

do dia 11 de setembro nos EUA. Segundo o autor, há sub-exposição e sobre-exposição às pessoas. Apesar de existirem muitas imagens, inúmeras delas sofrem censura – “povos sub-expostos” -, ao mesmo tempo em que se tem “povos sobre-expostos” na medida em que existem demasiadas imagens das mesmas coisas.

“Fotografias-choque”, o modo de “quase superconstruir o horror” e imagens “falsas entre o facto literal e o facto ampliado”, conforme denuncia Barthes (1984, p. 54-60) em toda a sua obra, são citadas por Didi-Huberman (2012, p.95) para lembrar que “os sociólogos dos *media* analisaram as inúmeras formas de manipulação, de que as imagens são tão freqüente objecto, com o intuito de induzir esta ou aquela crença”. O autor faz referência também ao trabalho da investigadora em comunicação e jornalismo, Barbie Zelizer (2009), sobre “a fotografia dos campos de concentração”, que utilizava “a expressão consagrada no mundo jornalístico: *‘covering atrocity’*, como se ‘cobrir a atrocidade’ consistisse tanto em ocultá-la quanto em descrevê-la”.

Didi-Huberman (2012, p. 95) resume desta forma seu entendimento sobre a mídia:

Ora, da cobertura jornalística ao culto mediático, da constituição legítima de uma iconografia à produção abusiva dos ícones sociais, frequentemente não vai senão um passo. Pierre Vidal-Naquet (1991:133) sublinhou justamente que o desenvolvimento do negacionismo só atingiu o seu pico ‘depois da difusão massiva d[a série televisiva] Holocausto, isto é, depois da espectacularização do genocídio, da sua transformação em pura linguagem e em objecto de consumo de massas’.

6- Conclusão

A mais antiga obra literária da história da humanidade é composta por 66 livros, 1189 capítulos, 31102 versículos, 773.693 palavras, 3.566.480 letras e nenhuma imagem. Ainda assim, não há quem não imagine as inúmeras passagens ali ilustradas somente por meio da *rhema*, que vem do grego e significa “uma palavra falada”. Há mais de dois milênios que a Bíblia Sagrada utiliza-se de provérbios, parábolas, metáforas, etc. para proporcionar a visualização das imagens retratadas apenas por meio de textos e figuras estilo ou linguagem. E não faltam ali passagens trágicas, narrativas de horror por meio de palavras.

Do mundo bíblico pode-se, portanto, levantar a hipótese de que, entre contadores e ouvintes de histórias, a falta de imagens não compromete o entendimento da mensagem? Ou, ainda, que cabe principalmente ao receptor a construção do seu próprio imaginário? Se, “no princípio era o verbo” (Jo

1,1), que seja respeitada a capacidade de imaginação para buscar-se a representatividade sobre aquilo que entendeu da mensagem recebida. Ao menos, são possibilidades a partir do exemplo acima.

Neste contexto, a presença da imagem já foi vista também como perigosa na medida em que lhe é inerente o risco de se distanciar da verdade que existe na origem do que é representado. Quando trágicas, ainda pior. Revisitar a metáfora da alegoria da caverna e reler a passagem sobre a censura aos poetas da imitação, presentes na obra de Platão (373b-c): evidenciam o poder de influência das imagens. Em função disso, a responsabilização das pessoas que disponibilizam a mensagem (com ou sem imagem) também deve ser motivo de reflexão.

Por outro lado, a imagem enquanto ampliação do olhar pode proporcionar ao receptor melhores condições de entendimento e análise do conteúdo a que assiste ou lê? Em que grau é possível ocorrer prejuízo de acesso ao conhecimento quando não se dá ao indivíduo alguns elementos ilustrativos capazes de facilitar o seu entendimento? Qual seria, então, a medida correta para que o visual complemente o conteúdo sem, no entanto, comprometer a realidade e a verdade contidas na mensagem?

Dos primórdios aos noticiários dos dias de hoje, a questão da imagem ocupa um espaço de fundamental relevância no processo de informar, educar e desenvolver pessoas. Após analisar a imagem ao longo dos tempos e as consequências de suas utilizações, conclui-se que a retratação do horror e da violência sempre será um fator de atração para as pessoas. Tanto pela curiosidade em olhar quanto pela atitude de compartilhar.

Referências bibliográficas

- Aristóteles (2008). *Poética*. Tradução, prefácio, introdução, comentário e apêndices de Eudoro de Sousa. 8ª edição. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- Barthes, Roland. (1984). *A câmara clara: nota sobre a fotografia*. Tradução de Júlio Castanõn Guimarães. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Barthes, Roland. (1971). *Essais critiques*. Paris, Éditions du Seuil.
- Didi-Huberman, Georges. (2012). *Images malgré tout*. Licensed by Les Éditions de Minuit, Paris, France. Tradução: Vanessa Brito, João Pedro Cachopo. Lisboa: Edição portuguesa.
- Júnior, Manuel Alexandre. (2008). *Eficácia retórica: a palavra e a imagem*. In *Revista Rhêtorikê*. Lisboa.
- Lipovetsky, Gilles e Serroy, Jean (2010). *O ecrã global*. Lisboa: Edições 70 (Coleção Arte & Comunicação).
- Perniola, Mario. (2004). *Contra a Comunicação*. Tradução: Manuel Ruas. Lisboa: Teorema.
- Platão (1972). *A República*. Introdução, tradução e notas de Maria Helena da Rocha Pereira. 7ª edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sei kein gaffer (2016). *Campanha publicitária in Deutsche Welle (DW)*, agência de notícias da Alemanha. Disponível em www.dw.com (acesso em 13/01/2018).
- Sófocles. (1995). *Rei Édipo*. Introdução, tradução do grego e notas de Maria do Céu Zambujo Fialho. Lisboa: Edições 70.
- Wajcman, Gérard. (2001). *De la croyance photographique*, in *Les Temps Modernes*, LVI, 613, p. 47-83.
- Zelizer, Barbie. (2009). *Fotografia, jornalismo e trauma*. In Dayan, D. (org.) *O terror espetáculo – terrorismo e televisão*. Lisboa: Edições 70.

VIOLENCIA DIGITAL Y ESCOLAR EN MÉXICO

Dr. Fernando Esquivel Lozano

Universidad Autónoma de Nuevo León, México

Resumen

El sistema escolar en México se cimbró el 18 de enero de 2017 cuando un joven de 15 años, alumno del tercer grado de educación secundaria en la norteña ciudad de Monterrey, cumplió la amenaza que había lanzado días antes a través de redes sociales: sacó un arma de fuego y la accionó en contra de su maestra y de sus compañeros para luego suicidarse ante las cámaras de vigilancia del colegio.

La profesora, quien recibió un disparo en la cabeza, murió semanas después del incidente; mientras dos alumnos se mantenían hospitalizados con heridas de bala en sus cráneos y una más que recibió un disparo en un brazo. La primera declaración a la puerta del colegio del vocero de seguridad del gobierno estatal, culpaba a las redes sociales del trágico suceso y ligaba al autor del atentado con diversas sectas que han encontrado su caldo de cultivo en estas comunidades digitales.

En este estudio de caso se analiza, mediante técnicas de análisis de contenido y revisión de sitios digitales, la posible influencia que pudieron tener las Redes Sociales en este trágico suceso y la manera como fueron ignorados los mensajes de alerta que se emitieron a través de las mismas.

A poco más de un año de la tragedia escolar, lo único cierto hasta ahora es que los frecuentes tiroteos en escuelas de Estados Unidos llegaron a México y sacudieron violentamente a la sociedad que ahora busca la manera de proteger a sus hijos de este nuevo entorno donde confluyen la violencia escolar y las redes sociales.

Palabras claves

Violencia escolar, redes sociales, generaciones digitales, teléfonos móviles, comunidades digitales y nuevas tecnologías.

1. Violencia escolar

La violencia escolar en México no pasaba de peleas entre los alumnos a la hora del descanso o a la salida del turno escolar. De vez en cuando se presentaba algún que otro incidente donde el resultado era una nariz rota o un simple raspón de codo. Y es que, aunque físicamente próximos a Estados Unidos de Norteamérica, en México se veían muy lejanos los terribles y constantes tiroteos en escuelas y demás lugares de ese país. Por ello, las cuestiones de seguridad en las escuelas mexicanas se basaban en simples medidas rutinarias para evitar que los alumnos se lastimasen en las típicas peleas infantiles o juveniles.

Fue a partir del 2009 cuando se comenzó a trabajar un poco más en la seguridad del alumnado, debido a la gran ola de violencia que se desató en México a raíz de que el Presidente de la República de aquel entonces decidió combatir al crimen organizado, lo que provocó graves enfrentamientos entre narcotraficantes y las fuerzas armadas que no pocas veces llegaron hasta el ámbito educativo y escolar.

Así, las balaceras traspasaron las bardas de malla metálica de las escuelas y en algunas ocasiones fueron encontradas armas en los patios escolares, debido a que los delincuentes las aventaban durante la refriega o cuando estaban a punto de ser detenidos. Esta era la única posibilidad de que un arma de fuego fuese localizada en el interior de un centro educativo. Pensar que un alumno pudiera introducirla y mucho menos accionarla, era algo impensable o que se conocía solamente de oídas por lo que ocurría muy frecuentemente en el país vecino.

Las condiciones de ambas naciones son muy distintas. A diferencia de Estados Unidos de Norteamérica, en México no es legal la posesión de armas de fuego y ésta se limita sólo a los integrantes de los cuerpos de seguridad.

En USA viven cerca de 319 millones de ciudadanos y hasta 2017 se contabilizaban de 270 a 310 millones de armas circulando por todo el territorio estadounidense (CNN, 2017). Es decir, que casi existe un arma por cada habitante.

Adam Lankford, profesor asociado de justicia criminal en la Universidad de Alabama, presentó en 2107 un estudio donde se dio a conocer que entre 1966 y 2012 se presentaron 90 tiroteos masivos en ese país, muchos de ellos en planteles educativos.

Esto representó casi un tercio de los 292 ataques registrados en el mundo, durante el mismo periodo. El estudio presentado durante la conferencia anual de la Asociación Sicológica Estadounidense refleja que USA, aunque cuenta apenas con el 5% de la población mundial, registra el 31% de los tiroteos masivos que ocurrieron en todo el mundo (CNN, 2017).

Ese país vecino de México es, por lo tanto, el líder en tiroteos masivos, que son episodios donde mueren cuatro o más personas.

Para México esto no representaba más que estadísticas y era prácticamente impensable que un suceso de esa naturaleza pudiese presentarse en territorio azteca y mucho menos en un centro escolar de cualquier nivel educativo, tal y como se presentó en este estudio de caso.

Entendemos por violencia escolar la definición del Defensor del Pueblo (1999, p. 130), quien señala que se trata de "conflictos entre alumnos (es decir, entre iguales) reiterados y no esporádicos, en los que se produce maltrato por abuso de poder de algún alumno o alumna o de un grupo de ellos hacia otro u otros compañeros, los cuales a su vez se perciben como víctimas de dicha situación, [abarcando] diversas graduaciones desde las simples situaciones de rechazo o exclusión, pasando por las agresiones verbales y psicológicas, hasta las agresiones físicas llevadas a cabo por grupos o bandas organizados".

O como lo señala Olweus (en Defensor del Pueblo, 1999, pp. 25-26), quien dice que la violencia escolar "es una conducta de persecución física y/o psicológica que realiza el alumno o alumna contra otro, al que elige como víctima de repetidos ataques. Esta acción, negativa e intencionada, sitúa a las víctimas en posiciones de las que difícilmente pueden salir por sus propios medios. La continuidad de estas relaciones provoca en las víctimas efectos claramente negativos: descenso en su autoestima, estados de ansiedad e incluso cuadros depresivos, lo que dificulta su integración en el medio escolar y el desarrollo normal de los aprendizajes".

Para efectos de este estudio de caso solamente se consideró el maltrato físico directo y no el indirecto. Se excluyeron también al maltrato verbal, la exclusión social y el mixto (físico y verbal).

Dentro del maltrato físico directo se considera el pegar y amenazar con armas, situación que se presentó en esta investigación, en donde, no sólo hubo amenazas, sino que se trató de una agresión directa con un arma de fuego, de un alumno a sus compañeros y maestra.

1.2. Enredados con las redes

En México, como en buena parte del mundo, las Redes Sociales se han convertido en el medio de comunicación por excelencia para los jóvenes y adultos. Cada vez se incrementa más el acceso a Internet y redes como Facebook, WhatsApp e Instagram son el vehículo por el que se mantienen en constante comunicación tanto los estudiantes como sus propias madres, a través de los incesantes grupos digitales.

La Asociación de Internet.Mx contabilizó en mayo de 2017, un total de 70 millones de internautas mexicanos, lo que representa un 63% de penetración, un 6% más que el periodo anterior.

De ese total de usuarios de Internet, el 54% corresponden a niños y jóvenes de entre 6 y 24 años, es decir, mexicanos en edad escolar que destinan 8 horas y un minuto de cada día a estar conectados (Asociación de Internet.Mx, 2017).

Facebook es la red social más utilizada con una penetración del 95%, seguida de WhatsApp con un 93% (subió 14 puntos porcentuales en el último año), y de YouTube con un 72 %. En promedio, los mexicanos se encuentran suscritos a 5 redes sociales y solamente el 1% no está inscrito en ninguna.

2. Historia de una tragedia anunciada

Apenas habían pasado unos cuantos minutos de las 7 de la mañana, hora en la que había iniciado la clase de Química de la maestra Cecy cuando Federico, alumno de 15 años, sentado en su mesabanco cumplió lo que había anunciado días antes a algunos de sus compañeros a través de WhatsApp.

Sacó una pistola calibre 22, apuntó a la cabeza de uno de sus compañeros que estaba de espaldas y accionó el arma, luego hizo lo mismo en la cabeza de su maestra. El estruendo del primer disparo se escuchó en todas las instalaciones del Colegio Americano del Noreste, situado en una colonia de clase media alta en el sur de la industrial ciudad de Monterrey.

El tercer disparo lo dirigió a sus compañeros que estaban sentados contestando un examen. Volvió a disparar hasta que varios de los alumnos cayeron y el resto se trataba de cubrir para no ser alcanzados por las balas. Luego hizo una pausa, gritó algo a sus compañeros y les indicó que salieran del salón de clases.

Se llevó el arma hacia su mentón y disparó sin lograr su objetivo, quiso volver a accionar el arma y se quedó sin balas. Tranquilamente se dirigió a su mochila escolar y sacó más balas con las que recargó la pistola y volvió a dispararse, pero ahora en la boca.

Cayó inerte a un lado de la puerta mientras los alumnos lo brincaban para salir a toda carrera. El silencio reinó en el aula por unos segundos, tras de los cuales se inició el caos. Todo había quedado grabado por una cámara de seguridad⁷.

El terrible saldo fue la maestra Cecy y dos alumnos con balazos en la cabeza, mientras que otra más recibió un rozón en el codo.

⁷ El video que fue difundido a través de Internet y de Redes Sociales tenía una duración de 58 segundos, tiempo en el que se desarrolló el ataque.

3. Redes Sociales protagonistas

Monterrey amaneció con la tremenda noticia de una balacera en el colegio particular que según los medios tradicionales y las redes sociales había originado tres personas fallecidas. Luego se aclaró que sólo había muerto el alumno homicida y que el resto de las víctimas, tres de ellas (incluida la maestra) estaban siendo trasladadas a los hospitales en estado grave y una cuarta había salido del centro escolar por su propio pie.

Lo peor vino cuando a través de las distintas redes sociales y algunos medios de comunicación empezó a circular el video del ataque. Las terribles imágenes habían sido grabadas por alguien con un teléfono móvil del circuito cerrado del colegio.

La indignación y el horror se desataron a la par de la difusión del video, lo que obligó a algunos medios de comunicación a tener que “bajarlo” de sus plataformas digitales, aunque esto no se cumplió del todo en el caso de las redes sociales donde se viralizó.

El vocero de seguridad del Gobierno del Estado de Nuevo León, en una entrevista a las afueras del colegio y cuando apenas se trasladaba a los heridos, culpó a la Redes Sociales de la tragedia, sin aportar ningún dato que confirmase su dicho.

Dio a conocer el nombre completo del alumno agresor, haciendo a un lado la Ley General de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes. Esta negligencia de la autoridad se repitió en buena parte de los medios de comunicación, tanto impresos como digitales, quienes también dieron a conocer la identidad de los menores involucrados.

3.1. La advertencia en WhatsApp

Muy pronto se dio a conocer una imagen tomada de una conversación de un grupo de WhatsApp (Zócalo, 1917), donde aparentemente el menor agresor, identificado en la conversación del grupo como Fede, había advertido a sus compañeros de clase que al siguiente día no fueran al colegio.

Las respuestas de sus amigos denotaban que sabían de la existencia y posesión del arma e inclusive alguno de ellos identificado como Alex dijo “va a balacear”. Y luego este mismo reafirmó “Sí se la va a levar”.

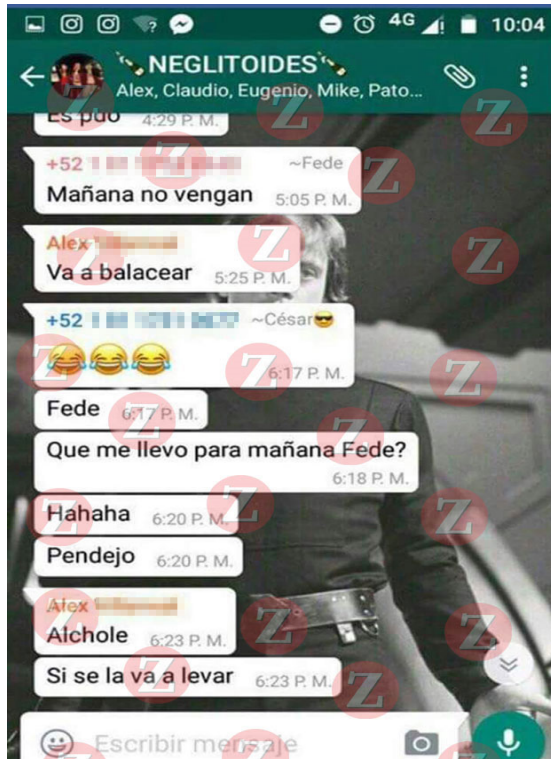


Figura 1: La conversación de Fede y sus amigos
(Tomada de Zócalo, 2017)

Si bien las autoridades nunca confirmaron la veracidad de esta imagen, el cateo que llevaron a cabo los cuerpos de seguridad en la casa de los padres del menor agresor, arrojó la existencia de varias armas cortas y largas propiedad del padre, quien las compró y registró como instrumentos de cacería. En entrevistas posteriores con los alumnos sobrevivientes, algunos confirmaron que Federico ya les había dado a conocer que sabía manejar armas e inclusive se las había mostrado.

Ningún medio de comunicación pudo entrevistar a los padres del menor agresor y las autoridades tampoco dieron a conocer las diligencias realizadas. Lo único que se confirmó fue que el arma sí pertenecía al progenitor.

3.2. La culpa es de las redes

“Debemos tener más cuidado en lo que portan y con quién se juntan los muchachos. Porque tienen acceso a todo en las redes sociales. Esto es producto, sin duda, de lo que vieron en redes sociales en otros países”, dijo Aldo

Fasci Zuazua, Vocero de Seguridad del Gobierno Estatal de Nuevo León (Proceso, 2017).

Tras las primeras declaraciones del vocero estatal culpando a las Redes Sociales de la tragedia, se desató en Internet un intenso flujo de información para verificar la pertenencia de Federico a diversas sectas digitales e inclusive se comenzaron a publicar supuestos perfiles con su foto⁸. Grupos o “sectas” de jóvenes como “Hail Legión Holk”, con presencia en Facebook y Twitter, supuestamente reivindicaron su participación como incitadores del ataque. Otras más, empezaron a publicar perfiles falsos del autor del tiroteo y hasta se crearon “hashtags” como #MásMasacresenMéxico, #MasMasacresMexico y #HailLegionHolk, donde se alababa la acción y se pedían voluntarios para llevar a cabo otras acciones similares.

Surgieron innumerables perfiles falsos de Federico hasta que la Policía Cibernética hubo de intervenir y parar la gran ola de desinformación que se estaba presentando y que empezó a crear una psicosis, principalmente entre los padres de jóvenes y adolescentes de todo el país.

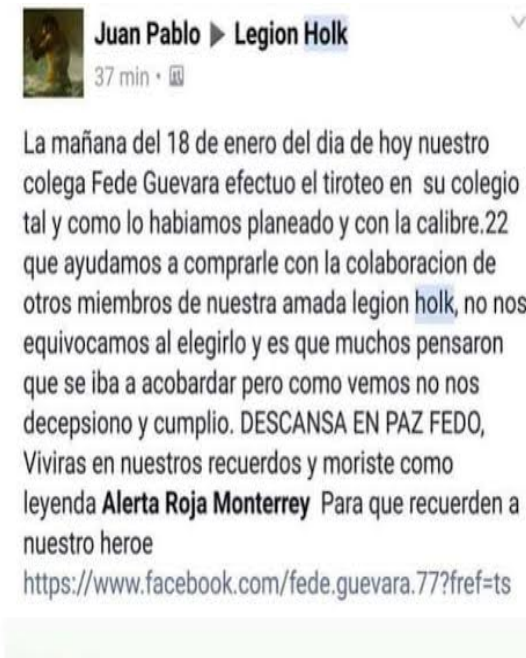


Figura 2: Reivindicación de la Legión Holk

⁸ Aunque algunos presentaban fotografías reales del agresor, en su gran mayoría resultaba evidente que los habían creado muy recientemente.

(Tomada de Facebook, 2017)



Figura 3: Supuesto anuncio del asesino en Legión Holk
(Tomada de Facebook, 2017)

Las autoridades estatales desmintieron la pertenencia del agresor a este tipo de sectas virtuales y se limitaron a señalar que estaba en tratamiento psicológico por cuestiones de depresión.

Lo cierto es que Fede había sido expulsado de dos colegios anteriormente por problemas de conducta, pero a pesar de ello los dos planteles le extendieron sendas cartas de “buena conducta”, que es el requisito principal que solicitan las escuelas particulares para aceptar a algún alumno que se cambia de colegio⁹.

Nunca dieron a conocer el móvil del tiroteo, hasta ahora nadie ha señalado la verdadera causa por la que se ocasionó esta tragedia escolar que vino a enlutar a dos hogares y dejó otros tantos con una sensible alteración, puesto que dos de los alumnos heridos aún siguen resintiendo las secuelas de los disparos que recibieron en la cabeza.

No se atribuyó ninguna responsabilidad, ni a los padres del menor agresor, ni al colegio, y la familia de la Maestra Cecy que murió algunas semanas después, tras una dura convalecencia, siguen reclamando justicia.

⁹ Nunca se dieron a conocer de manera oficial los dos colegios en los que había sido alumno el agresor y la responsabilidad en que incurrieron por extender un documento con información falsa.

4. Conclusiones

La dinámica diaria de Monterrey es muy parecida a las ciudades del vecino estado americano de Texas. La comida, el entorno, el comportamiento de buena parte de la sociedad es muy similar al estilo de vida estadounidense. A pesar de ello, la sociedad regiomontana veía muy lejana la posibilidad de que los tiroteos en escuelas que se repiten constantemente por todo el territorio de Estados Unidos de Norteamérica llegasen a Monterrey o alguna otra parte del suelo mexicano.

Sin embargo, con el caso del Colegio Americano del Noreste, se rompió el muro fronterizo invisible y propinó un despertar muy amargo ese 18 de enero de 2017.

Nunca se determinó si hubo o no influencia de las Redes Sociales o si realmente fue un ataque donde sólo el agresor.

Las medidas correctivas de las autoridades educativas y de justicia fueron proponer la llamada “operación mochila”, que consiste en revisar las pertenencias de los alumnos antes de entrar a los colegios, con el inconveniente de la posible violación de derechos humanos. Y en muy pocos casos se han instalados arcos de revisión detectores de metales en algunos planteles escolares.

El caso sigue abierto, pero olvidado. Hasta hoy no hay móvil, no hay responsable o responsables. Los padres del agresor se cambiaron a otro lugar de residencia, el colegio sigue operando normalmente con una nueva fachada y logotipo, pero con una sensible baja en su matrícula. Y dos sobrevivientes siguen luchando por recuperarse y regresar a su vida anterior que fue truncada a balazos en su propia aula de clases.

Referencias bibliográficas

- Asociación de Internet.Mx (2017). 13° Estudio sobre los Hábitos de los Usuarios de Internet en México 2017. Mayo 2017. Estadística Digital.
- CNN (2017). “¿Por qué Estados Unidos es el líder mundial en tiroteos masivos?”. Recuperado de: <http://cnnespanol.cnn.com/2017/01/06/por-que-ocurren-tantos-tiroteos-masivos-en-estados-unidos/#0>
- Defensor del Pueblo (1999). Informe del Defensor del Pueblo sobre violencia escolar. Madrid.
- Defensor del Pueblo (2000). Violencia escolar: El maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria. Madrid.
- Proceso (2017). “La tragedia en el colegio, el desconcierto y las interrogantes”. Recuperado de: <http://www.proceso.com.mx/470733/la-tragedia-en-colegio-desconcierto-las-interrogantes>
- Zócalo (2017). “Se filtra supuesta conversación del autor del tiroteo”. Recuperado de: http://www.zocalo.com.mx/new_site/articulo/se-filtra-supuesta-conversacion-de-autor-de-tiroteo

APÉNDICES

MENTORÍA ONLINE. ACOMPAÑAMIENTO SOCIAL Y REFLEXIVO DEL PROFESORADO PRINCIPIANTE

Carmen Gallego-Domínguez

Universidad de Sevilla, España

Dr. Carlos Marcelo

Universidad de Sevilla, España

Dra. Carmen Yot-Domínguez

Universidad de Sevilla, España

Resumen

El aprendizaje de profesiones complejas requiere de procesos de inducción y acompañamiento que faciliten a los nuevos la adquisición de valores, normas y prácticas de forma progresiva y guiada. En este artículo describimos las interacciones que se producen en el entorno de un programa formativo para la inducción del profesorado principiante de la República Dominicana, focalizadas en dos dimensiones: social y formativa. El objetivo es el de fomentar la creación de comunidades de aprendizaje, la reflexión y el análisis de la de la práctica, los procesos comunicativos y el desarrollo profesional (Garrison, Anderson y Archer, 2001). Han participado en el programa de inducción un total de 45 mentores y 363 profesores principiantes. Los datos han sido recopilados mediante herramientas de comunicación asíncrona, foros de discusión y mensajería instantánea. Los resultados muestran que el programa está teniendo incidencia positiva en cada una de las dimensiones analizadas.

Palabras claves:

inducción, formación, comunicación asíncrona, desarrollo profesional.

1. Introducción

El ejercicio de la docencia en los tiempos actuales se ha convertido en una actividad cada vez más compleja. A las tareas tradicionales que los docentes vienen desarrollando, se incorporan nuevas funciones que amplían las demandas y hacen más exigente su trabajo (Marcelo, 2015). Nuevos enfoques de enseñanza centrados en fomentar la adquisición de competencias en el alumnado; nuevos contenidos y programas curriculares; ambientes de aprendizaje cada vez más complejos caracterizados por la diversidad y la multiculturalidad, constituyen algunas de tales funciones (Bickmore y Bickmore, 2010; White, 2011; Kelly, Reushle, Chakrabarty y Kinnane, 2014).

Los primeros años, en ocasiones, representan un choque con la realidad (Veenman, 1984), suponen un proceso de intenso aprendizaje del tipo ensayo-error en la mayoría de los casos, y se caracterizan por un principio de supervivencia, así como por un predominio del valor de lo práctico. Los docentes principiantes se encuentran con determinados problemas que son específicos de su estatus profesional. De hecho, el aislamiento de sus compañeros, la dificultad para transferir el conocimiento adquirido en su etapa de formación y el desarrollo de una concepción técnica de la enseñanza suelen ser problemas que amenazan al profesorado en la fase de su iniciación profesional (Dicke, Elling, Schmeck, & Leutner, 2015; Grosemans, Boon, Verclairen, Dochy, & Kynndt, 2015).

Otros problemas de los principiantes se relacionan con la forma de gestionar el aula, con la motivación del alumnado o sobre cómo establecer la relación con las familias y con los compañeros. Este asunto es un tema complejo en el contexto en el que está enmarcado nuestro estudio. Por las circunstancias sociales y contextuales que se dan en la República Dominicana. En definitiva, sobre cómo sobrevivir personal y profesionalmente (Fetherston y Lummis, 2012; Kelly *et al.*, 2014), lo que conlleva la necesidad de su integración en el centro de trabajo, de que lleguen a conocer y comprender tanto su cultura, como las relaciones de poder que se ponen en juego, los sistemas de comunicación y los procesos de cambio, es decir, las dinámicas sociales que se suceden (Marcelo, Gallego-Domínguez, & Mayor, 2016).

Para dar respuesta a las nuevas y complejas situaciones con las que se encuentran los docentes en la fase de inducción, se han configurado los programas que tienen como objetivo acompañarlos a lo largo de sus primeros años de enseñanza (Bransford, Derry, Berliner y Hammerness, 2005; Marcelo, 2009). Se trata de programas formativos que ofrecen apoyo profesional y emocional para facilitar la adquisición de las competencias pedagógicas de los nuevos profesores (Barrera, Braley y Slate, 2010; Bickmore y Bickmore, 2010; Kelly *et al.*, 2014). La mayoría de estos programas de inducción se caracterizan por la inclusión de la figura del mentor, docente con experiencia y saber reconocido, así como con formación especializada como

formador, que ofrece su apoyo al profesorado principiante (Kelly *et al.*, 2014). Estos programas, especialmente durante las dos últimas décadas, se han centrado en promover la relación entre la figura del mentor y el profesorado novel (Mitchell, Eby, & Ragins, 2015; Zimpher & Rieger, 1988; Wal-kington, 2005a; 2005b; Fluckiger, McGlamery, & Edick, 2006).

Los resultados de investigación vienen a demostrar que este apoyo y acompañamiento inciden de manera importante en que los docentes que se inician no abandonen su profesión (Bickmore y Bickmore, 2010; Bang, 2013).

Mientras que los programas de inducción que se han venido desarrollando han primado en sus inicios los contactos presenciales y síncronos, poco a poco se han venido introduciendo componentes y recursos que han permitido ampliar las posibilidades de comunicación, interacción y recursos ofrecidos al profesorado principiante (Romano, 2008). Elementos como los foros de discusión de docentes noveles, o la creación de redes específicas para tales profesionales, permiten ofrecer a quienes se inician un plus de acompañamiento ubicuo y distribuido.

En este artículo describimos algunos de los componentes de un programa de inducción en el que se utilizan de manera intensiva los recursos digitales con el objetivo de fomentar la creación de comunidades de aprendizaje, la reflexión y análisis de la práctica, los procesos comunicativos y el desarrollo profesional.

Además, analizamos las interacciones que se producen focalizadas en el modelo de Garrison *et al.* (2001), es decir, atendiendo a las dimensiones social y formativa. En relación con la dimensión social, estudiamos la comunicación y la interacción de los participantes del programa de inducción en foros y mensajes a través de WhatsApp (en los que describimos sus sentimientos, reflexiones, interacciones, etc.); en la dimensión formativa describimos qué están aprendiendo mentores y principiantes participantes en el programa de inducción con respecto a los comentarios destacados en los foros del aula virtual de aprendizaje (Marcelo, Gallego-Domínguez, & Mayor, 2016).

2. Desarrollo

2.1. Metodología de la investigación

La investigación que describimos se inscribe en el contexto de un programa de inducción a la docencia que los autores han desarrollado en la República Dominicana, en el que han participado 363 docentes principiantes y 45 mentores. El programa ha considerado actividades formativas dentro de la escuela (observación de aula, ciclos de análisis y mejora de la práctica profesional) y fuera de la misma (a través de los círculos de aprendizaje los

profesores principiantes han compartido, reflexionado e intercambiado experiencias con otros docentes principiantes así como con otros ya experimentados).

El programa de formación se ha desarrollado en un portal de Internet (<http://inductio.org>) que cuenta con un espacio abierto y público, así como otro privado para el acceso del profesorado principiante y de los mentores participantes. En la parte pública se han ofrecido más de dos centenares recursos (artículos electrónicos, vídeos, memorias, planes o postcast). En el espacio privado se han ofrecido las siguientes herramientas:

- Círculos de aprendizaje: espacios de encuentro en los que cada mentor se reúne con todos los profesores principiantes que tiene asignados, normalmente no más de 10 docentes que recién están iniciándose en la profesión de ser docentes. Se trata de espacios donde se desarrollan no solo profesionalmente, sino personalmente. Comparten experiencias, vivencias, problemas, conflictos en el aula, incidencias en el centro (con colegas, padres, estudiantes, personal de administración y servicios, etc.).
- Aula virtual: se desarrolla en la plataforma Moodle y ofrece contenidos formativos online tanto para el profesorado principiante, como para los mentores. Cada grupo (mentores y principiantes) tiene un espacio común y otro privado. Es decir, la formación es específica a cada rol pero existen espacios virtuales donde comparten y se comunican entre ellos, por ejemplo: los foros.
- Plan de mejora: herramienta de ayuda al profesorado principiante para que pueda establecer sus propias metas y objetivos. En este espacio, los principiantes tienen que elaborar su plan de mejora (ya sea de una materia en concreto, un proceso administrativo, procesos de gestión, dificultades específicas de aprendizaje del alumnado, relaciones en el centro con familias, con colegas, etc.). A este espacio pueden acceder también los mentores. Ellos acceden a los planes de mejora que sus docentes principiantes están elaborando. De este modo, corrigen, revisa, ayudan, acompañana y supervisan los avances de los principiantes en dichos planes.
- Diario reflexivo: instrumento de desarrollo profesional para el profesorado principiante a través de sus acciones y pensamientos. Se trata de un diario o portafolio reflexivo online. De este modo, cada vez que el profesor principiante desee plasmar por escrito lo que ha vivenciado ese día en la escuela puede hacerlo de modo que quede registro de sus experiencias, sentimientos, problemas acontecidos, etc. Así mismo pueden añadir imágenes, audios, enlaces a vídeos que hayan diseñado para el aula, etc. Este diario no solo constituye

una herramienta enriquecedora para su desarrollo profesional, sino también (y sobre todo) para su desarrollo emocional y personal. Los mentores van dándole soporte y acompañamiento en todo momento, guiando su redacción o bien aconsejándoles si han sufrido algún incidente en la escuela o fuera de ella.

- Herramientas de foros de discusión y mensajería instantánea a través de WhatsApp. A través de estos espacios, tanto mentores como profesores principiantes pueden compartir diversa tipología de mensajes, vídeos, imágenes, documentos, enlaces, etc. Se ha trabajado a diario en el fomento de la participación en diversos foros, categorizados según temáticas, por ejemplo: foro de dudas y consultas, secretaría, gestión, foro para cada módulo de contenidos, foro de cafetería, etc.

Los participantes en el programa de formación han sido 45 mentores y 363 docentes principiantes. El 90% de los mentores son mujeres y el 10% hombres. En relación con los principiantes, la tendencia es similar, siendo el 85% mujeres. Con respecto a su procedencia geográfica, el programa cuenta con representación de todo el país, siendo dieciocho las regionales implicadas, cada una de ellas con varios mentores y docentes noveles repartidos por los distritos que las conforman.

Como venimos comentando, los datos que describimos en este artículo han sido recopilados mediante herramientas de comunicación asíncrona que se han utilizado en el programa: el foro de discusión y la mensajería instantánea (WhatsApp). En relación con los foros, hemos analizado 125 temas de debate, con una frecuencia media de catorce mensajes por tema, lo que ha supuesto el análisis de 1.750 comentarios. En cuanto a la mensajería instantánea, hemos analizado 9.932 mensajes emitidos tanto por los mentores, como por el propio profesorado principiante.

2.2. Análisis de los datos

Para el análisis de los mensajes, tanto de foros como de WhatsApp, nos hemos apoyado en el modelo de comunidad de indagación elaborado por Garrison, Anderson y Archer (2010). Estos autores desarrollaron un modelo que ha dado pie a un amplio número de investigaciones en relación con los procesos de aprendizaje en los espacios virtuales. En dicho modelo se describen tres dimensiones, cognitiva, social, y formativa, siendo las dos últimas en las que focalizamos y centramos nuestra investigación. Para el análisis social de la comunicación y la interacción de los participantes en el programa de inducción hemos tenido en cuenta las declaraciones de los docentes y mentores con respecto a la creación de un buen clima de trabajo, interacciones de apoyo y guía, aspectos afectivos, de ocio y de cohesión del

grupo. En el análisis de la dimensión didáctica o formativa describimos qué han aprendido los mentores y principiantes participantes en el programa de inducción con respecto a diseño instruccional, discursivo, tareas de formación, diseño e implementación de materiales, cómo enseñar, etc.

En este sentido, para el análisis de la información, hemos utilizado un sistema de categorías tomando como referencia las dimensiones planteadas por Marcelo y Perera (2007) en su trabajo sobre las interacciones didácticas en entornos de aprendizaje virtuales. A partir de esta propuesta construimos el sistema definitivo con categorías que fueron emergiendo en función de las temáticas introducidas por mentores y principiantes relacionadas con la dificultad en el desempeño de su trabajo, así como con su motivación o interés en su quehacer diario.

A partir del sistema de categorías establecido nos planteamos dos cuestiones generales que constituyen el eje vertebrador del análisis efectuado; a) ¿cómo se han establecido los grupos?; b) ¿qué tipo de aprendizaje se obtiene tras el proceso formativo? Estas dos cuestiones se relacionan con las dimensiones social y formativa a las que nos hemos referido con anterioridad.

La dimensión social es aquella que nos permite conocer como se crean lazos de conexión en función de unos mismos intereses e inquietudes de aprendizaje. Las categorías que la configuran son la afectiva (expresión de emociones positivas); interactiva; ocio y de cohesión grupal.

La dimensión formativa nos permite conocer no sólo lo aprendido, en cuanto a su relación con el diseño, facilitación y dirección de los procesos sociales y cognitivos puestos en marcha, sino también la transferencia de aprendizajes significativos y educativamente provechosos. Las categorías que la constituyen son: el diseño instruccional y de gestión (referencias al programa, diseño de métodos, utilización de medios, materiales, plataforma y establecimiento de normas); la facilitación del discurso (identificación de áreas de acuerdo o desacuerdo, fomento de la participación y discusión, así como la valoración de la eficacia del proceso); tareas (cumplimiento, contenido, apoyos y evaluación); y la enseñanza directa (dudas, presentación de una nueva idea, respuestas a preguntas y reacción ante una intervención).

3. Resultados de la investigación

Para el análisis de los datos hemos partido del estudio de las frecuencias de cada una de las dimensiones abordadas (social y formativa). En la tabla 1 podemos observar dichas frecuencias y el origen de la información, es decir, número de mensajes y comentarios realizados a través de los foros de la plataforma virtual de aprendizaje del Programa de inducción a la docencia,

así como de aquellos comentarios realizados a través de la aplicación de mensajería instantánea WhatsApp.

Tabla 1. Frecuencias de las dimensiones.

| | Social | Formativa | Total |
|-----------------|---------------|------------------|--------------|
| Foros | 351 (7%) | 612 (19%) | 973 |
| WhatsApp | 5.462 (93%) | 2.483 (81%) | 7.945 |
| Total | 5.813 | 3.095 | 8.908 |

Fuente: Elaboración propia.

En este sentido, como podemos observar en la tabla 1, un total de 5.813 mensajes han sido codificados en la dimensión social y 3.095 en la formativa. Respecto a la primera dimensión, 351 (7%) corresponden a mensajes en foros y 5.462 (93%) a mensajería instantánea WhatsApp. Relacionados con la dimensión formativa, 612 mensajes (19%) corresponden a foros y 2.483 (81%) a WhatsApp. En los siguientes apartados analizamos tanto cualitativa, como cuantitativamente, cada una de las dimensiones junto con sus correspondientes categorías.

3.1. Resultados de la dimensión social

En esta dimensión analizamos cómo a través de las herramientas de comunicación se crea y consolida una comunidad de personas que se apoya, relaciona, comprende e interacciona casi de forma continua. Constatamos que la mayoría de los mensajes (66%) tienen relación con esta dimensión social, que hemos analizado en función de las cuatro categorías señaladas: afectiva, interactiva, de ocio y de cohesión grupal, cuyas frecuencias y porcentajes quedan especificados en la tabla 2:

Tabla 2. Dimensión social: categorías y frecuencias.

| ¿Cómo se han establecido los grupos? | | | |
|---|---|---|---|
| Categorías | Foros Nº mensajes (frecuencias, %) | WhatsApp Nº mensajes (frecuencias, %) | Nº mensajes totales (frecuencias, %) |
| Afectiva | 123 (7%) | 1.912 (19%) | 2.035 (35%) |
| Interactiva | 53 (3%) | 819 (8%) | 872 (15%) |
| Ocio | 77 (4%) | 1.202 (12%) | 1.279 (22%) |
| Cohesión | 98 (6%) | 1.529 (16%) | 1.627 (28%) |
| Total | 351 (20%) | 5.462 (55%) | 5.813 |

Fuente: Elaboración propia.

La categoría afectiva se encuentra muy presente (2.035 intervenciones, es decir, el 35% del total; con 123 mensajes en foros y 1.912 en WhatsApp) ya que recoge los sentimientos de los participantes en el acontecer cotidiano, incluyendo temas de tipo personal y familiar como enfermedades, defunciones, etc. “Ayer falleció la madre de una de mis principiantes” (M_42). Hemos de especificar, igualmente, dentro de la categoría referida a la afectividad, que a mensajes como el anterior, las respuestas mantienen el mismo tono afectivo y se dan de forma casi instantánea, como por ejemplo: “mucho ánimo y fortaleza para tu principiante” (M_33).

Las intervenciones con respecto a la categoría interactiva hacen referencia a acuerdos y/o desacuerdos a mensajes o comentarios narrados por otro principiante o mentor. Podemos observar diversos y numerosos mensajes interactivos (872 intervenciones, es decir un 15% del total; siendo 53 de estos mensajes escritos en foros y 819 a través de la mensajería instantánea) entre mentores y principiantes con aportes nuevos, en acuerdo o desacuerdo a otros ya planteados. “Me gustaría conocer estrategias para dominar la disciplina en el aula” (P_5) a lo que nos encontramos varios mensajes ofreciendo ideas y técnicas para ello.

Con respecto a la categoría de ocio, el perfil de los participantes se caracteriza porque suelen ser personas muy extrovertidas y abiertas a narrar sus proyectos en cuanto a planificación de tareas, visitas, cronogramas, etc. “¿Quedamos en mi casa, adelantamos los planes de mejora y nos tomamos algo juntos?” (M_36). El trabajo lo unen al ocio en algunas ocasiones, compartiendo un espacio de trabajo de manera cómoda y lúdica. La frecuencia de mensajes en esta categoría corresponde al 22% (es decir, 1.279 mensajes son referentes a esta temática, siendo 77 de ellos analizados desde la aplicación de foros y 1.202 desde WhatsApp).

En la dimensión referida a la cohesión grupal, observamos que los mentores mantienen un alto grado de adhesión y manifiestan tener claros los objetivos del programa de inducción, así como conocer los perfiles de sus principiantes, trabajando conjuntamente para un fin común como es la mejora de la calidad de la educación de su país. Cuando alguno de ellos se enfrenta a alguna dificultad, se ayudan entre ellos de manera constante y permanente. Los docentes principiantes, por su parte, están muy ligados a sus mentores ya que los consideran como su guía y reconocen que necesitan del apoyo continuo de ellos. Un total de 1.627 mensajes (28% del total, 98 mensajes en foros y 1.529 en WhatsApp) se refieren a esta categoría, creando así un soporte de cohesión grupal entre mentores y principiantes de manera continua.

En líneas generales, la dimensión social está muy presente en todos los componentes del programa Inductio porque resulta fácil detectar la existencia de colaboración y ayuda constante entre todos los participantes, así

como una preocupación y compromiso ante cualquier dificultad que se les presente en el camino hacia la consecución de un buen desarrollo profesional del profesorado principiante de la República Dominicana.

3.2. Resultados de la dimensión formativa

El programa de inducción contemplaba la realización de un conjunto de actividades formativas cuyo contenido y metodología era objeto de debate en los foros o bien a través de WhatsApp (representatividad de 34% del total). Así, los temas que han aparecido se centran en: diseño instruccional y de gestión del programa, facilitación del discurso, tareas y enseñanza directa, cuyos datos de frecuencias son los que mostramos en tabla 3:

Tabla 3. Dimensión formativa: categorías y frecuencias.

| ¿Qué tipo de aprendizaje se obtienen tras el proceso formativo? | | | |
|--|---|--|---|
| Categorías | Foros Nº mensajes (frecuencias, %) | WhatsApp Nº mensajes (frecuencias, %) | Nº mensajes totales (frecuencias, %) |
| Diseño instruccional | 110 (6%) | 447 (4%) | 557 (18%) |
| Facilitar el discurso | 135 (8%) | 546 (6%) | 681 (22%) |
| Tareas | 196 (11%) | 794 (8%) | 990 (32%) |
| Enseñanza directa | 171 (10%) | 696 (7%) | 867 (28%) |
| Total | 612 (35%) | 2.483 (25%) | 3.095 |

Fuente: Elaboración propia.

La primera de las categorías, diseño instruccional y de gestión, se refiere a las normas de entrega de las tareas, así como el hecho de completar instrumentos para estudios e investigaciones de manera adecuada respondiendo a cada uno de los ítems, por ejemplo. Del mismo modo, recoge los objetivos, las líneas de trabajo a seguir, la planificación, el propio diseño de tareas, etc. “El jueves tenéis que entregar el cuestionario inicial de principiantes” (M_27). La mayoría de intervenciones tienen que ver con la preocupación acerca de cómo desarrollar la tarea encomendada, ya sea por dificultades de conexión así como de comprensión de la misma. En esta categoría encontramos un total de 557 intervenciones (110 a través de los foros y 447 mediante WhatsApp), es decir, un 18% de los mensajes de esta dimensión corresponden a esta primera categoría analizada.

La segunda de las categorías, facilitación del discurso, recoge intervenciones muy constantes en las interacciones del grupo, como por ejemplo

¿Dónde se encuentra la tarea 1?” (P_120), y su respuesta “La puedes encontrar en aula de formación, módulo 1” (M_7). En este sentido, la dirección y secretaría del programa de inducción ha estado a diario resolviendo dudas de cualquier índole, por lo que esta categoría es muy frecuente en todos los perfiles del Programa. El número de mensajes analizados en esta categoría son 681, es decir, un 22% del total (3.095), siendo 135 intervenciones las realizadas en los foros y 546 a través de WhatsApp.

La categoría referida a las tareas constituye la de mayor frecuencia entre los mensajes registrados. Las dudas planteadas relacionadas con las tareas están relacionadas con el desempeño de las mismas, plazos de entrega y lugar de la plataforma para enviarlas. “¿Dónde hay que subir los planes de mejora?” (P_230). Un 32% del total de mensajes de esta dimensión corresponden a esta categoría, es decir, 990 intervenciones (196 en foros y 794 en WhatsApp).

La cuarta y última categoría, referida a la enseñanza directa, percibimos una relevante y significativa preocupación en relación a los aspectos a desarrollar en el aula, es decir, a su práctica pedagógica en el salón de clase, a cómo enseñar y cómo aprender a enseñar: “¿Cómo enseño a los niños los números decimales con una metodología que motive?” (P_301). Un 28% de los mensajes (867 en total) de la dimensión formativa han sido analizados y categorizados bajo la denominación de enseñanza directa, siendo 171 provenientes del foro de la plataforma del Programa y 696 de grupos y conversaciones privadas de WhatsApp.

4. Conclusiones

A partir de los resultados presentados, encontramos que tanto mentores como principiantes comparten la idea de que el programa de inducción les ha abierto las puertas al reconocimiento de las bondades de poder aprender de manera colaborativa, partiendo del planteamiento de una situación inicial de interés y construyendo entre todos la solución o conocimiento necesario para su comprensión y, en su caso, resolución. Igualmente, los participantes subrayan y reconocen que el programa les ha ofrecido una importante oportunidad para seguir aprendiendo, ayudándoles a reflexionar y fomentando el auto-aprendizaje con ayuda de recursos digitales, así como con la familiarización y uso de la plataforma virtual.

En relación a la dimensión social, la conclusión más relevante que podemos extraer de los foros y mensajes instantáneos analizados es que el programa les ha ofrecido la oportunidad de aprender de manera interactiva, permitiendo al mismo tiempo el apoyo afectivo de sus compañeros mentores, docentes principiantes y formadores. En esta misma línea, podemos afirmar que la cohesión grupal se ha visto favorecida y fortalecida con el transcurso

de los meses por el hecho de estar en constante contacto con el resto y compartir con todos sus intereses, compromisos, metas, dificultades, etc.

En cuanto a la dimensión formativa, podemos concluir que el diseño del proceso instruccional, así como las tareas y la enseñanza directa son los aspectos más demandados tanto por principiantes como por docentes, en cuanto a necesidades formativas y dudas planteadas. En foros y mensajería instantánea comparten estas inquietudes a diario, ofreciéndose unos a otras alternativas y soluciones basadas en sus propias experiencias o en lo aprendido de manera colaborativa en los módulos de aprendizaje.

En esta investigación constatamos cómo la mensajería instantánea se utiliza por parte de mentores y principiantes como un componente social con mayor frecuencia que en el caso de los foros. Estos representan una buena herramienta para ayudar a los docentes a pensar y debatir, mientras que los aspectos formativos relacionados con el programa son abordados igualmente mediante foro o WhatsApp.

En este artículo nos hemos centrado en analizar las posibilidades de las tecnologías en la formación online de docentes principiantes. El programa Inductio está haciendo un uso intensivo de tecnologías en un país cuyo nivel de competencia tecnológica es bajo, y esto está significando un plus de aprendizajes y de esfuerzos para el profesorado novel y también experimentado. A esta circunstancia debemos sumarle otra, el caso de los docentes que comienzan a ser profesionales de la educación en escuelas alejadas de las ciudades, disponiendo del acompañamiento presencial y virtual de los mentores del programa en todo momento a pesar de su lejanía y dificultad de acceso.

Las mentoras y mentores están realizando un considerable esfuerzo llegándose a reunir en sus días libres de trabajo con sus profesores principiantes para enseñarles el manejo de la plataforma tecnológica, ya que en los centros educativos, por lo general, no cuentan con acceso a internet y a veces no disponen ni de electricidad incluso. Son dificultades que tienen que ver también con la ausencia o escasez de medios materiales, lo que dificulta su trabajo con los docentes cuando utilizan sus portátiles en los talleres, círculos de aprendizajes o seminarios. Pero estas dificultades no se perciben como una barrera para los mentores sino que están suponiendo desde su percepción, una oportunidad de contribuir al desarrollo de su país buscando alternativas y apoyándose unos en otros siempre.

Las tecnologías, como hemos descrito en este artículo están jugando un papel fundamental en el proceso de convertirse en profesor. No se trata sólo de aprender tecnologías, sino de aprender con tecnologías. En este sentido, los resultados de nuestra investigación son coincidentes con otros estudios internacionales que han puesto de manifiesto la necesidad de apoyar el proceso de inducción con recursos asíncronos, como los foros de discusión de

docentes principiantes o la creación de redes específicas para docentes principiantes. Tales recursos permiten ofrecer a los docentes que se inician un plus de acompañamiento ubicuo y distribuido (Kelly *et al.*, 2014).

Pero las tecnologías por sí solas no tendrían sentido sin las personas implicadas en el proceso de inducción. Los mentores son los protagonistas de este programa, quienes como comentaba Orlando-Barak (2010) a veces son expertos y a veces principiantes. Para estos profesionales, las tecnologías están jugando también un papel de apoyo tanto formativo como social, sin olvidar los aspectos emocionales y afectivos que están continuamente presentes en sus conversaciones. El uso correcto de las tecnologías les compromete a todos a tener que redactar sus pensamientos e ideas para poder compartirlas así con otros, contribuyendo el programa en este sentido al desarrollo y maduración cognitiva tanto de principiantes como de mentores.

Referencias bibliográficas

- Bang, E. (2013). Hybrid-mentoring programs for beginning elementary science teachers. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 1 (1), 1-15. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED543274.pdf>
- Barrera, A., Braley, R. T. y Slate, J. R. (2010). Beginning teacher success: An investigation into the feedback from mentors of formal mentoring programs. *Mentoring & tutoring: partnership in learning*, 18 (1), 61-74.
- Bickmore, D. L. y Bickmore, S. T. (2010). A multifaceted approach to teacher induction. *Teaching and Teacher Education*, 26 (4), 1006-1014. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X09002418?via%3Dihub>
- Bransford, J., Derry, S., Berliner, D. y Hammerness, K. (2005). Theories of learning and their roles in teaching. *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*, 40-87.
- Dicke, T., Elling, J., Schmeck, A., & Leutner, D. (2015). Reducing reality shock: The effects of classroom management skills training on beginning teachers. *Teaching and Teacher Education*, 48, 1-12.
- Fetherston, T. y Lummis, G. (2012). Why Western Australian Secondary Teachers Resign. *Australian Journal of Teacher Education*, 37 (4). Recuperado de <http://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1540&context=ajte>
- Fluckiger, J., McGlamery, S., & Edick, N. (2006). Mentoring Teacher's Stories: Caring Mentors Help Novice Teachers Stick with Teaching and Develop Expertise. *The Delta Kappa Gamma Bulletin*, 72(3), 8.
- Garrison, D. R., Anderson, T. y Archer, W. (2001). Critical thinking, cognitive presence, and computer conferencing in distance education. *American Journal of distance education*, 15 (1), 7-23.
- Garrison, D. R., Anderson, T. y Archer, W. (2010). The first decade of the community of inquiry framework: A retrospective. *The Internet and Higher Education*, 13 (1), 5-9. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1096751609000608?via%3Dihub>

- Grosemans, I., Boon, A., Verclairen, C., Dochy, F., & Kynndt, E. (2015). Informal learning of primary school teachers: Considering the role of teaching experience and school culture. *Teaching and Teacher Education*, 47, 151-161.
- Kelly, N., Reushle, S., Chakrabarty, S. y Kinnane, A. (2014). Beginning teacher support in Australia: Towards an online community to augment current support. *Australian Journal of Teacher Education*, 39 (4), 68-82.
- Marcelo, C. (2009). Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 13(1), 1-25
- Marcelo, C. (2015). Enseñar con tecnologías digitales en la Universidad/University Teaching with Digital Technologies. *Comunicar*, 23(45), 117-124
- Marcelo, C., & Perera, V. H. (2007). Comunicación y aprendizaje electrónico: la interacción didáctica en los nuevos espacios virtuales de aprendizaje. *Revista de Educación*, 343, 381-429.
- Marcelo, C., Gallego-Domínguez, C., & Mayor, C. (2016). B-learning para inducción del profesorado principiante. El caso del programa INDUCTIO en la República Dominicana. *Revista de educación a Distancia*, (48)
- Mitchell, M. E., Eby, L. T., & Ragins, B. R. (2015). My mentor, my self: Antecedents and outcomes of perceived similarity in mentoring relationships. *Journal of Vocational Behavior*, 89, 1-9.
- Orland-Barak, L. (2010). *Learning to mentor-as-praxis. Foundations for a curriculum in teacher education*. New York: Springer.
- Romano, M. (2008). Online discussion as a potential professional development tool for first-year teachers. *Technology Pedagogy and Education*, 17 (1), 53-65. Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14759390701847591>
- Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54 (2), 143-178. Recuperado de <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/00346543054002143>
- Walkington, J. (2005a). Becoming a teacher: Encouraging development of teacher identity through reflective practice. *Asia-Pacific Journal of teacher education*, 33(1), 53-64.

Walkington, J. (2005b). Mentoring preservice teachers in the preschool setting: Perceptions of the role. *Australian Journal of Early Childhood*, 30(1), 28-36.

White, S. (2011). Preparing teachers for rural and regional settings the RRRTEC project. *Curriculum & Leadership Journal*, 9 (20). Recuperado de http://www.curriculum.edu.au/leader/the_rrrtec_project,33881.html?issueID=12471

Zimpher, N. L., & Rieger, S. R. (1988). Mentoring teachers: what are the issues?. *Theory into practice*, 27(3), 175-182.

CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DEL MENTOR EN PROGRAMAS DE INDUCCIÓN

Carmen Gallego-Domínguez

Universidad de Sevilla, España

Dr. Paulino Murillo

Universidad de Sevilla, España

Dra. Carmen Yot-Domínguez

Universidad de Sevilla, España

Resumen

La inducción docente es una fase fundamental y necesaria para aprender a enseñar. Una etapa fundamental que requiere la adquisición de conocimientos, competencias y habilidades. En este artículo analizamos reflexiones de vida de diez mentores en un programa de inducción docente en República Dominicana. Identificamos sus identidades profesionales como acompañantes de docentes principiantes basándonos en las respuestas a cuestiones como ¿quién soy?; ¿qué es lo importante de mi vida?; ¿cómo es mi personalidad como mentor? Los resultados demuestran cómo reflexionar en colaboración con otros les ayuda a aprender y mejorar profesionalmente. Concluimos describiendo cómo su identidad tiene un carácter crítico y un estilo democrático, base de su dedicación para formar personas activas en sociedad.

Palabras claves

identidad profesional, mentores, inducción, prácticas reflexivas.

1. Introducción

En los últimos años se vienen desarrollando en América Latina diversas estrategias de formación para la inducción a la docencia de profesores principiantes. Estos profesionales noveles suelen enseñar y aprender en contextos más complejos, diversos y vulnerables que los docentes con experiencia (Fantilli & McDougall, 2009; Marcelo, 2009; Beca Infante, 2012). Es esta una de las fases del aprender el oficio de enseñar que sistemáticamente ha sido olvidada (Cox, Beca, & Cerri, 2017; Marcelo, Gallego-Domínguez, & Mayor, 2016).

Los docentes principiantes deben enseñar y deben aprender a enseñar, porque hay habilidades y competencias que únicamente se aprenden con la práctica. Este hecho repercute en sus primeros años como docente, en su capacidad para supervivir, descubrir, adaptarse y seguir aprendiendo.

Es durante este período de inserción cuando la socialización con los profesores experimentados se produce con mayor intensidad. En esta línea, van Ginkel, Verloop y Denessen (2016) determinan que los modelos de mentoría preparan los profesores principiantes enfatizando en la idea de involucrarlos en la participación en comunidades de aprendizaje para así poder construir de manera conjunta el conocimiento y socializar (Hobson, Ashby, Malderez, & Tomlinson, 2009).

Estos programas donde el mentorazgo juega un papel primordial ayudando a los principiantes a sobrevivir en su experiencia inicial a través de la formación y la reflexión. La mentoría requiere conversar, descubrir y compartir un pensamiento en una zona de construcción pedagógica (Wang & Odell, 2002).

Aprender a enseñar es un proceso de integración de las diferentes formas de conocimiento personal, práctico y profesional. Y en esta línea trabajamos con las reflexiones conjuntas (Bedacarratx, 2009) de diez de los mentores participantes en el programa de inducción a la docencia desarrollado en la República Dominicana, con el propósito de dar respuesta al siguiente interrogante: *¿Cómo construyen los mentores de un programa de inducción a la docencia su identidad profesional?*

2. Marco teórico

2.1. La formación docente en América Latina y el Caribe

La formación inicial y continua en América Latina y el Caribe están escasamente valorados. No obstante, existe un alto interés para renovar las instituciones de formación, siendo conscientes de la necesidad de redefinir el papel y la función del formador de formadores (Vaillant, 2016).

Los docentes influyen de manera decisiva en el incremento de la calidad educativa. Es por ello que se necesitan políticas que apuesten por una formación inicial de calidad y por un aprendizaje situado a su trayectoria profesional. La permanente actualización del conocimiento y de las competencias profesionales son totalmente necesarias para formarse, aprender y mejorar (Vaillant & Marcelo, 2015). Informes internacionales demuestran que el mejoramiento de la calidad de los maestros repercute positivamente en los estudiantes (Darling-Hammond, 2016; OCDE, 2005).

Estudios como los de Fantilli y McDougall (2009) u Orland-Barak (2014), señalan que cerca del 50% de los docentes abandonan su profesión en los cinco primeros años de experiencia laboral. A este problema tenemos que añadirle la baja remuneración económica y la desatención social y política, incidiendo de manera directa en apresurar el abandono de la profesión docente.

En este sentido, debemos prestar especial atención a políticas que integren una formación de apoyo a los docentes. Programas en los que se diseñen propuestas formativas para mentores, de forma que éstos puedan apoyar profesional y pedagógicamente a los docentes noveles (Vaillant, 2016). Conforme el docente adquiere mayor conocimiento y comprende mejor el proceso de enseñar, su eficacia aumenta. (Johnson, Berg, & Donaldson, 2005).

2.2. Programas de inducción a la docencia: la contribución de los mentores

La formación del profesorado es un proceso continuo, sistemático y organizado que abarca toda la carrera docente. La inducción a la docencia permite que los profesores adquieran conocimientos, destrezas y actitudes para desarrollar así una enseñanza de calidad (Marcelo et al., 2016; Schatz-Oppenheimer, 2017).

Como ya señalaron Johnston y Ryan (1989), los docentes principiantes son extranjeros en un mundo desconocido. El periodo de inserción constituye un proceso que ha de permitir que el principiante conozca la cultura institucional, la vaya integrando en su propia personalidad y le permita adaptarse. Este proceso puede ser dramático cuando debe integrarse en culturas que le son desconocidas en el momento de empezar a enseñar.

Siguiendo las aportaciones de Helms-Lorenz, van de Grift y Maulana (2015) y Schatz-Oppenheimer (2017), una de las acciones más significativas es la de poder contar con la figura del mentor, un docente especializado en su mismo campo, con tiempo disponible para planificar de manera colaborativa y cooperativa con otros docentes y constituir una red de formación y aprendizaje.

Podemos definir la inducción a la docencia como el acompañamiento de un profesor experimentado o mentor a aquellos que se inician. La mentoría requiere de un aprendizaje que contribuya al desarrollo profesional de quien se inicia desde el primer día. Se trata de una estrategia formativa necesaria, vital y con características particulares que la hace única. No obstante, hay que considerar una serie de características básicas para que los programas de inserción sean eficaces: metas claras, financiamiento, formación, reuniones, observaciones, orientación, mayor énfasis en el asesoramiento y menos en el control (Sadiq, Ramzan, & Akhtar, 2017).

La creación de ambientes de aprendizaje colaborativo permite romper con el aislamiento que marca a los docentes, ayudándoles a aprender de la experiencia del otro y con el otro. Los mentores son un soporte para la reflexión sobre lo que sucede en las aulas, contribuyendo a la construcción de su identidad profesional y a la de maestros principiantes.

2.3. Construcción de la identidad profesional de los mentores

El concepto de *identidad profesional* como constructo es complejo de definir. Beijaard, Meijer y Verloop (2004) entienden que la identidad no es un atributo con carácter fijo en una persona, sino un proceso constante que involucra también al contexto. Pillen, den Brok y Beijaard (2013) y Morgan (2017) sostienen que el tipo de personalidad constituye la identidad de la persona en un contexto, circunstancias y ambiente determinado. De este modo, la identidad profesional de un docente se construye cuando reflexionan y negocian sobre determinados aspectos de su rol y función social (O'Connor, 2008).

Podemos por tanto sostener que las creencias del profesor van a impactar de forma muy significativa en sus pensamientos y con ello en cómo desarrolla sus clases. Se reconoce al docente como un participante más del aula y no un objeto o simple herramienta (Bruner, 1996). Siguiendo esta misma línea, en la actualidad se pone mayor énfasis en el rol de las emociones, en el compromiso social con la enseñanza, en definitiva, en una visión que se aleje de dar predominancia a la mera adquisición y transmisión de conocimientos (Akkerman & Meijer, 2011).

Nos centramos, para este estudio, en el paradigma donde la persona es considerada como parte del contexto, del ambiente y de la sociedad. Se percibe aquí la identidad como algo fragmentado –y no único- que va tomando forma como respuesta a los diversos y múltiples cambios del mundo. La identidad es multiplicidad, discontinuidad y de naturaleza marcadamente social (O'Connor, 2008).

Para el estudio de la identidad profesional, Bedacarratx (2009) propone trabajar con grupos de reflexión, considerándolos la vía óptima para a los

significados desde las propias personas, comprobando como construyen su rol profesional en una situación y contexto formativo. En este escenario es donde hemos construido el eje central del estudio que presentamos en este artículo, en el análisis a partir de reflexiones conjuntas de los mentores del programa de inducción, comprobando así cómo han construido su identidad profesional como acompañantes de principiantes.

Estudios de investigación como los de Ozga (1995) o Hargreaves y Fullan (2000) fueron el sustento y constitución de una clasificación que ha guiado la investigación sobre la identidad profesional docente hasta la actualidad. Contar con espacios de reflexión pedagógica requiere: tiempo, observaciones, cuestionamientos, comprensión, etc. Las reflexiones pueden ser individuales o grupales, pero sí que deben compartir su carácter de profundidad (García & Arancibia, 2007; Craig, Zou, & Curtis, 2016). Además, Erazo-Jiménez (2009) añade que todo proceso reflexivo necesita que las personas estén preparadas y equipadas con herramientas que les ayude en su proceso reflexivo.

Analizando las políticas educativas en América Latina, Torres (2000) mostró que todas ellas compartían el carácter tecnócrata como identidad profesional. Esas mismas reformas contribuyeron a que las identidades de los docentes se vieran desprestigiadas y empobrecidas. Teniendo en cuenta que la construcción de la identidad docente está relacionada con el contexto y el ambiente en el cual el profesional se desarrolla, para la reconstrucción de una nueva deben ser partícipes activos ellos mismos, pasando de problemas a soluciones (Lizana, 2016).

Por otro lado, las investigaciones de Vezub (2007) sostienen que, aunque en las reformas y políticas educativas se está considerando el factor docente, éstas no están resultando eficientes ni eficaces ya que no tienen en cuentas las transformaciones imprescindibles en las prácticas profesionales. Para ello es necesario que se asienten las bases de la nueva identidad profesional para y por los docentes.

Tomando en consideración la clasificación de Cuenca (2015), diferenciamos entre profesionalismo y profesionalidad. En relación al profesionalismo, nos presenta una tipología que clasifica al docente como técnico, reflexivo, crítico e intuitivo. En cuanto a la profesionalidad, la organiza en función de la condición proletaria, burocrática, apostólica y semi-profesional de los docentes.

3. Método

3.1. Metodología, objetivos y participantes de la investigación

La investigación que parte de relatos en el ámbito de las Ciencias Sociales ayuda al investigador a comprender cómo las personas construyen sus identidades y dan sentido a sus vidas. Las personas describen y estructuran sus experiencias diarias, sus historias, su realidad cultural o social (Josselson, 2006).

El análisis de las experiencias de vida nos proporciona un contacto directo con el sentido del yo y con la propia identidad. Esta metodología toma mayor relevancia en el sentido de la creación de una identidad personal tomando en cuenta lo social, lo cultural y el mundo subjetivo en el que nos encontramos inmersos (Roberts, 2002). Por lo tanto, el potencial del análisis y de la investigación sobre relatos y reflexiones constituye y engloba no solo a conceptos de identidad o de desarrollo personal, sino de relaciones establecidas con lo social y con lo cultural en su sentido más amplio.

Otro de los motivos de este tipo de metodología de investigación son las aportaciones que realizan Bruner (1996) o Estola, Heikkinen y Syrjälä (2014). En primer lugar, compartir experiencias con otras personas ofrece momentos de reflexión para entender las actividades y tareas que realizan diariamente. Ponen de relieve sus sentimientos, emociones y pensamientos acerca de sus experiencias. También, trabajar con las reflexiones es un hecho natural que ayuda al conocimiento de la identidad del profesorado. Contar una historia ayuda a dar respuesta a los interrogantes acerca de lo que es esa persona como individuo y como profesional de la educación. Esta metodología se constituye mediante el proceso de mentoría percibida como un servicio indispensable en la educación y la mejora de la misma.

Intentar dar respuesta a *¿quién soy yo como persona y como educador?; ¿qué es lo importante en mi vida? o ¿cómo es mi personalidad e identidad?* ayuda a identificarnos como profesionales. Responder a la pregunta *¿quién soy yo?* implica estar abiertos a constantes cambios y nuevos conocimientos, ayuda a reflexionar, a pensar acerca de nuestras vidas. Pensar y dialogar con otros es hablar sobre ti mismo, como una reflexión del conocimiento y la identidad sobre tu vida. En definitiva, es una práctica natural y necesaria sobre la vida del ser humano y de sus experiencias (Estola et al., 2014).

El objetivo de trabajar la identidad a través de reflexiones conjuntas es el de proporcionar a los mentores una oportunidad para reconstruir el significado de sus vidas y así proporcionarles ayuda para la comprensión de sus experiencias en el trabajo diario como acompañantes de profesores principiantes. Compartir sus reflexiones ayuda a los mentores a interpretar sus

experiencias y a abordar el entendimiento completo de las mismas y de lo que contienen.

Construir nuestra propia respuesta al interrogante de *¿quién soy?* en relación a otro ser humano es especialmente complejo. Basándonos en el socio-constructivismo, se trata de una acción que conlleva la construcción, la interpretación, y la transformación del conocimiento con la ayuda de otros. Utilizar un grupo como sustento del trabajo de la búsqueda de la identidad profesional de profesionales de la educación es compartir las reflexiones y así promover el trabajo colaborativo e interactivo con prácticas dialógicas (Bold, 2012).

Para esta investigación hemos tenido en cuenta la participación de diez profesores-mentores del programa de formación en inducción desarrollado en la República Dominicana en un *grupo focal* reflexivo y colaborativo. Dicha discusión ha estado guiada por preguntas que podemos englobar en *antecedentes profesionales* así como *práctica profesional y formación*.

4. Resultados

En la primera dimensión—referida a los antecedentes de los mentores—, las cuestiones de *¿por qué quise ser maestro?*, *¿qué influenció mi decisión?* y *¿qué profesiones alternativas consideraré?* fueron las consideradas para el análisis de los comentarios tras sus reflexiones.

La motivación por la que los mentores llegaron a querer ser maestros provenía de los consejos de personas allegadas a ellos. Al mismo tiempo, hemos de señalar la significación que los mentores otorgan al deseo de prestar su ayuda a niños para que estos n. sufran o n. experimenten malos momentos familiares —algunos niños viven en casas con problemas muy graves—:

“Me siento feliz de mi profesión la cual hace posible el desarrollo de cualquier país, más del mío propio. Quiero seguir aportando mi granito para transformar la educación de la República Dominicana” (Mentora_02).

En varias reflexiones de mentores comprobamos el deseo de estos por estudiar otras carreras antes que el magisterio, pero las precariedades familiares y los consejos de quienes les rodeaban fomentaron cambios en sus pensamientos iniciales. Otros, nos aseguran que desobedecieron a sus padres matriculándose en la Universidad para ser profesores, y así inició su amor por ser maestra. Nos comenta una mentora:

“Decía mi padre que estaba loca por ser maestra, yo lo fui y ahora amo mi profesión aunque es duro, es mi vocación y compromiso moral” (Mentora_01).

Otro mentor reflexiona que desde muy joven se considera con dotes de liderazgo y con una gran inquietud por ayudar a los demás. En ese sentido, decide buscar una carrera universitaria que le permitiera estar vinculado a

los demás. Fue ayudando a su maestro en clase como se dio cuenta de que esto podría ser lo que tanto buscaba.

“Esa oportunidad de ayudar a los demás influyó para fuera maestro, después vinieron muchos sacrificios, ansiedades, depresión, pero soy maestro y quiero ayudar a los demás siempre” (Mentor_04).

En momentos sucesivos del *grupo focal*, llamamos a los mentores a auto-evaluarse, a meditar sobre *¿cómo son dentro y fuera del aula?*, es decir, *¿cómo soy como persona y como docente?* Ellos se consideran las mismas personas, el mismo modelo a seguir por sus estudiantes y también por la sociedad:

“El maestro marca la diferencia en la sociedad, pienso, como personaje que guía a los estudiantes y como transformador de la sociedad n. hoy, pero quizás sí mañana” (Mentora_05).

Tan solo dos de ellos destacan que se consideran más serios y formales dentro del aula, y fuera de la misma son personas más abiertas.

“Mis estudiantes me llaman la alocada, en el sentido de chévere. Yo soy divertida pero claro está que tengo mis reglas y normas para el salón de clase” (Mentora_07).

Los mentores entienden como una debilidad el sentirse efusivos en el aula, comportarse como un amigo, en lugar de maestro ante los estudiantes. En este sentido, es relevante el caso de una mentora que sí se considera diferente persona dentro y fuera del aula. Dicha distinción radica en que ella fuera del aula es una persona más relajada. Ella cumple al mismo tiempo funciones como directora del distrito educativo, lo que la convierte en una persona rígida y con marcadas normas y reglas de comportamiento, inflexible, dentro de la escuela.

Muy conectada con la anterior cuestión, también conversamos, analizamos y reflexionamos acerca de *¿cuáles son mis fortalezas y mis debilidades como profesional de la educación?*

Como fortaleza, se consideran un modelo a seguir, un apoyo irremplazable siempre al servicio de sus estudiantes y de los profesores principiantes a su cargo. En esta misma línea, comentan cómo su trabajo y su identidad como maestros les hace estar a disposición y entrega total de la educación, del sistema, buscando siempre soluciones ante cualquier inconveniente que surja en su día a día. En relación a las debilidades, los maestros mentores reconocen que aún tienen que continuar aprendiendo, mejorando y adaptándose a las exigencias de sus alumnos y principiantes, así como a las de la sociedad dominicana, en general. Unido a este parecer, todos comparten el sentimiento de sentirse frustrados cuando algo n. les sale como tienen previsto, a lo que otra mentora añade:

“Aunque no todo nos salga bien, y aun tengamos mucho por aprender, damos lo mejor de nosotros pasito a pasito, es un logro” (Mentora_06).

En relación a la segunda dimensión de análisis -la práctica profesional y su formación-, reflexionamos en el grupo de mentores acerca de: *¿Qué expectativas tengo como docente experimentado? ¿Cómo he ayudado a los maestros principiantes en la escuela?*

Las expectativas de trabajo y práctica profesional que tienen estos mentores van dirigidas a continuar dando seguimiento, apoyo y formación a nuevos grupos de maestros principiantes que inician su labor en la República Dominicana. Precisamente, dando seguimiento a los maestros a su cargo, han contribuido a que su choque con la realidad de la profesión docente n. sea tan duro o drástico, sino que han podido interiorizar las normas, la cultura de la escuela, han aprendido a cómo socializarse en la misma con los colegas, etc.

Continúan reflexionando a partir de la intervención de una mentora:

“Crear y mantener la motivación en los maestros principiantes que lleguen a las escuelas es nuestra labor. Enseñarlas el camino correcto. Evitar que caigan en depresión, es un shock para ellos muchas veces” (Mentora_10).

En este mismo dialogo, comparten experiencias y destacan cómo una disposición abierta y flexible por parte del docente ayuda a que se produzcan cambios y mejoras en su práctica profesional y también facilita así el intercambio de herramientas y estrategias con otros maestros.

“Cada uno de nosotros fuimos principiantes y sabemos cuáles son las cosas a las que tuvimos que enfrentarnos y todas esas dudas y temores. Preguntarnos, yo qué puedo hacer por las maestras que recién inician su profesión” (Mentora_02).

En relación con los aspectos en los que ellos han ayudado a sus principiantes en las escuelas, destacan la aceptación del equipo docente y de gestión de cada escuela. Es decir, los maestros principiantes, cuando llegaban a sus escuelas comprobaban cómo n. les incluían como un docente más en las dinámicas de la escuela. De este modo, los mentores tuvieron que enfrentarse a este primer reto con sus principiantes ya en la escuela, atender esta necesidad y proporcionarles estrategias que permitieran incluirse en el sistema social en el interior del colegio:

“Cuando ya ellas estaban aceptadas por sus compañeras de trabajo, intercambiar contenidos, estrategias y recursos con ellas era más sencillo” (Mentora_09).

Los mentores continúan sus reflexiones en esa línea, en la necesidad de crear un buen clima de confianza, de respeto y compromiso mutuo entre los nuevos maestros y los ya establecidos en la escuela.

¿Qué expectativas tienes como mentor? y ¿Qué esperas de ti mismo y cómo lo vas a desarrollar? fueron las cuestiones que guiaron las últimas preguntas sobre las que reflexionar de manera conjunta y compartir con todas las experiencias. A partir del primer comentario de una de las mentoras sobre la relación entre ser mentora o profesora, todos apoyan su reflexión y añaden nuevos términos a la misma. Se refieren a que antes de ser mentores eran docentes, y seguirán siéndolos. Aman su profesión como maestros:

“nunca dejaré de serlo sin importar el rol que tenga y eso es para mi es lo más importante. Seguiré investigando, averiguando qué puedo aportar”.

Desean sacar lo mejor, ya no solo de sí mismos, innovando y formándose, sino sacar lo mejor de los maestros principiantes, para poder ser capaces de ayudar a los noveles en su inicio de carrera, en la búsqueda de su sitio en la escuela.

En definitiva, esperan que, a partir de los círculos de aprendizaje, sus principiantes hayan podido aprender a cómo buscar soluciones, cómo requerir ayuda, cómo desenvolverse en su profesión. Esperan que ellos puedan continuar ahora su camino como maestros, buscando siempre la innovación y caminando hacia la mejora de la educación de su país, la República Dominicana.

5. Discusión y conclusiones

A partir de los resultados obtenidos, concluimos el estudio con las aportaciones de sus identidades profesionales a la construcción y mejoramiento del desarrollo profesional de los principiantes a los que han acompañado. Atendiendo a la dimensión primera analizada referida a los antecedentes profesionales, la identidad de los mentores se ha configurado como reflexiva, como una persona que reflexiona sobre su práctica profesional, valorando el papel de la investigación y reconociendo que el aprendizaje n. solo se consigue mediante procesos normativos, sino a través de las propias prácticas innovadoras que lleve a cabo (Schön, 1987; Stenhouse, 1987).

Atendiendo a los estudios de Schön (1998), se establece una separación entre el conocimiento en acción y la reflexión en acción. Es decir, se determina cómo la práctica reflexiva del docente está guiada n. solo por sus valores profesionales, sino también por la comprensión, la verdad, el bienestar, por sus debilidades y fortalezas. Un docente con identidad profesional de carácter reflexivo contribuye a la creación y desarrollo de nuevas líneas de for-

mación docente y de metodologías de investigación (Bullough, 2005). Sostienen que un docente reflexivo permite y delega al estudiante para que este sea responsable de sus pensamientos, de su propio aprendizaje y desarrollo personal. Atkinson y Claxton (2000), que diferencian entre conocimiento en acción y reflexión en acción, sostienen que el profesor no reflexiona conscientemente, sino que trabaja de una manera totalmente intuitiva.

Ser docente supone un compromiso moral (Contreras, 2001). Este carácter identitario corresponde a un docente *apóstol*, quien ha de enfrentarse a decisiones importantes sobre su propia práctica, y cómo bien han comentado los mentores, él es quien personalmente se proyecta en su relación con los estudiantes, tratando de generar influencia, y comprometiéndose con las prácticas educativas. Esta conciencia moral sobre su trabajo está acompañada de la autonomía como valor profesional.

Para los profesionales de la educación, la labor de enseñar se traduce en el sacrificio de una profesión que aún siendo sumamente relevante n. encuentra recompensas por parte del sistema o de la sociedad, siendo por lo tanto la vocación el motor fundamental para el éxito laboral de su profesión. En este sentido, dentro de la segunda dimensión, podemos concluir cómo los mentores destacan el marcado carácter vocacional de su labor. Cómo su práctica profesional y su formación inciden de manera sobresaliente en su vida cotidiana, siendo maestros dentro y fuera de la escuela.

En un estudio realizado por United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) sobre salud docente y condiciones de trabajo, se demostró que las condiciones institucionales, materiales y educativas en las que trabajan los docentes de Latinoamérica no solo son inadecuadas, sino que originan que los docentes tengan que hacer grandes sacrificios para superar esta situación (Robalino & Korner, 2006). El sacrificio forma parte de su vocación y esta es la razón fundamental para el desarrollo óptimo de su trabajo (Tedesco, 2002).

También, el análisis indica que los mentores demuestran los rasgos de la pedagogía crítica o del profesor crítico que aporta desarrollo a un proyecto político y permite trascender del enfoque reflexivo según la función del significado de la acción educativa (Giroux, 1990). En este modelo de docente, cobra sentido mayor las cualidades valorativas de la práctica profesional como actuación orientada a su dedicación pública, lo cual refuerza la autoridad moral del profesional en función de las exigencias sociales de la enseñanza. De este modo, se incorpora al docente en diferentes grados en la esfera pública, pero tendiendo a reducir su capacidad de decisión e intervención en la esfera del diseño de políticas.

Por medio de las obras de Giroux y McLaren (1998) podemos entender de manera más completa y holística el profesional crítico y la dimensión del profesionalismo de los docentes. Giroux (1990) conceptualiza el término de

pedagogía crítica, la cual reelabora la sociología de la educación anglosajona y norteamericana de los años setenta. Denomina a su propuesta como una forma de política cultural, e incorpora elementos humanistas de la teología de la liberación, así como elementos críticos del post-estructuralismo. Su idea de la función docente se centra en el rol del profesor como intelectual crítico. El concepto de *intelectuales transformativos* o *transformadores*, a su vez, forma parte del programa propuesto por él mismo (Giroux, 1998) para problematizar la práctica profesional como práctica social. En esta línea, plantea el concepto de *autoridad emancipadora* y entiende a las escuelas como *esferas públicas democráticas*, como elementos de un *lenguaje de posibilidad* (ser ciudadano crítico, activo y solidario) que trasciende el papel reflexivo individual y le da un nuevo contenido a la práctica profesional. Y en este sentido, los mentores se caracterizan por ser profesionales capaces de transformar la realidad de los profesores principiantes. Todos los mentores participan de manera activa en la política institucional de sus Distritos, teniendo encuentros con jefes de estudios o directores para debatir sobre cómo mejorar la educación, impulsar los acompañamientos pedagógicos, etc. Los docentes son entrenados para llevar a la práctica varios modelos de enseñanza, de administración y de evaluación, pero no se les enseña a ser críticos. Lo que estos autores quieren plantear es la redefinición del estatus del profesor, el cual debe tener un rol activo, teniendo la capacidad de cuestionar los supuestos de la pedagogía y de la escuela. En ese sentido, los profesores deben ser intelectuales transformadores (Giroux & McLaren, 1998).

Un intelectual transformador se distingue de los tradicionales en que no solo se preocupan en ofrecer a los alumnos conocimientos y habilidades necesarias para insertarse en el mercado laboral, sino que educan para formar ciudadanos críticos y activos en la sociedad. Los docentes bajo este modelo, establecen relaciones no jerárquicas con su alumnado.

Continuando con las bases de estos autores y del docente crítico, hemos de destacar que este podría ser el perfil ideal para ser alcanzado por los profesionales de la educación y con ello convertir a las escuelas en un espacio donde cuestionar valores. También las reglas y conocimientos que subyacen al currículo, las materias y el propio discurso pedagógico, así como de los fundamentos de la sociedad global contribuye al desarrollo crítico y activo de los estudiantes (Guerrero Senon, 2003). En relación al trabajo del docente, este debe ir más allá de la división entre producción y ejecución, es decir, dar sentido profundo a las prácticas educativas, transformando críticamente a la escuela, y por extensión a la sociedad.

En definitiva, adentrarnos en la comprensión del modelo de docente crítico nos sirve de puente para alcanzar el desarrollo de la dimensión de profesionalidad -la función y responsabilidad social del docente y reconocimiento al valor que la sociedad le otorga a la tarea de enseñar (Tedesco, 2002;

Cuenca, 2015) y que los mentores participantes de esta investigación tienen muy presente-. Conscientes de que son parte fundamental del proceso de desarrollo profesional de los principiantes, han trabajado de manera muy consciente en la identidad con marcado carácter crítico en el sentido de construcción conjunta de significados sociales y aportes de calidad a sus estudiantes y a la sociedad.

Referencias bibliográficas

- Akkerman, S. F., & Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and teacher education*, 27 (2), 308-319.
- Atkinson, T., & Claxton, G. (2000). *The intuitive practitioner: On the value of not always knowing what one is doing*. USA: Taylor & Francis Group.
- Beca Infante, C. E. (2012). *Apoyo al Fortalecimiento de la Profesión Docente*.
- Bedacarratx, V. (2009). Perspectivas grupales en la investigación social. Elementos para indagar la identidad, la formación y la práctica docente. *Cuadernos de Educación*, 7.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and teacher education*, 20 (2), 107-128.
- Bold, C. (2011). *Using narrative in research*. USA: Sage.
- Bruner, J. S. (1996). *The culture of education*. USA: Harvard University Press.
- Bullough, R. V. (2005). Being and becoming a mentor: School-based teacher educators and teacher educator identity. *Teaching and teacher education*, 21 (2), 143-155.
- Contreras, J. (2001). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- Cox, C., Beca, C. E., & Cerri, M. (2017). The Teaching Profession in Latin America: Change Policies and the Challenges of Poverty and Exclusion. En *Second International Handbook of Urban Education*. Springer International Publishing, pp. 627-645.
- Craig, C. J., & Orland-Barak, L. (2015). International Teacher Education: Promising Pedagogies Introduction. En *International Teacher Education: Promising Pedagogies (Part B)*. Emerald Group Publishing Limited, pp. 1-5.
- Craig, C. J., Zou, Y., & Curtis, G. (2016). Preservice teachers' reflective journaling: A way to know culture. En *Quality and Change in Teacher Education*. Springer International Publishing, pp. 175-194.
- Cuenca, R. (2015). *La misión sagrada: Un estudio sobre la identidad profesional de los docentes*. Tesis inédita: Universidad de Madrid, España.

- Darling-Hammond, L. (2016). Research on teaching and teacher education and its influences on policy and practice. *Educational Researcher*, 45 (2), 83-91.
- Erazo-Jiménez, M. S. (2009). Práctica reflexiva como estrategia de desarrollo profesional: presencia y estructura en reuniones docentes. *Educación y educadores*, 12 (2), 47-74.
- Estola, E., Heikkinen, H., & Syrjälä, L. (2014). Narrative pedagogies for peer groups. En *International teacher education: Promising pedagogies (part A)*. Emerald Group Publishing Limited, pp. 155-172.
- Fantilli, R. D., & McDougall, D. E. (2009). A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years. *Teaching and teacher education*, 25 (6), 814-825.
- García, C., & Arancibia, V. (2007). Pasantías PENTA UC: Una Propuesta Innovadora de Desarrollo Profesional Docente. *Psykhé (Santiago)*, 16 (1), 135-147.
- Giroux, H., & McLaren, P. (1998). Educación de maestros y la política del compromiso: el caso pro-escolarización democrática. *Sociedad, cultura y educación*, 87-136.
- Giroux, H. (1998). Las políticas de educación y de cultura. *Sociedad, cultura y educación*, 63-71.
- Giroux, H. (1992). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- Guerrero Serón, A. (2003). El profesorado como categoría social y agente educativo: Sociología del profesorado. *Sociología de la Educación*. Madrid: Pearson Education, 307-329.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2009). Mentoring in the new millennium. *Theory into practice*, 39 (1), 50-56.
- Helms-Lorenz, M., Van De Grift, W., & Maulana, R. (2016). Longitudinal effects of induction on teaching skills and attrition rates of beginning teachers. *School Effectiveness and School Improvement*, 27 (2), 178-204.
- Hobson, A. J., et al. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and teacher education*, 25 (1), 207-216.
- Johnson, S. M., Berg, J. H., & Donaldson, M. L. (2005). *Who stays in teaching and why? A review of the literature on teacher retention*. Project on the Next Generation of Teachers, Harvard Graduate School of Education.

- Johnston, J. M., & Ryan, K. (1980). Research on the Beginning Teacher: Implications for Teacher Education.
- Josselson, R. (2006). Narrative research and the challenge of accumulating knowledge. *Narrative inquiry*, 16 (1), 3-10.
- Lizana Muñoz, V. (2009). Una relación invisibilizada en los contextos de formación docente inicial: la identidad profesional desde una perspectiva de género. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7 (3).
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Revista de ciências da educação*, 8, 7-22.
- Marcelo, C., Gallego-Domínguez, C., & Mayor, C. (2016). B-learning para inducción del profesorado principiante. El caso del programa INDUCTIO en la República Dominicana. *Revista de Educación a Distancia*, 48.
- Morgan, A. (2017). Cultivating critical reflection: educators making sense and meaning of professional identity and relational dynamics in complex practice. *Teaching Education*, 28 (1), 41-55.
- O'Connor, K. E. (2008). "You choose to care": Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and teacher education*, 24 (1), 117-126.
- OCDE. (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Orland-Barak, L. (2014). Mediation in mentoring: A synthesis of studies in teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 44, 180-188.
- Ozga, J. (1995). Deskillling a profession: professionalism, deprofessionalisation and the new managerialism. *Managing teachers as professionals in schools*, 21-37.
- Pillen, M. T., Den Brok, P. J., & Beijaard, D. (2013). Profiles and change in beginning teachers' professional identity tensions. *Teaching and Teacher Education*, 34, 86-97.
- Robalino, C., & Korner, A. (2006). Condiciones de trabajo y salud docente: estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay. En *Condiciones de trabajo y salud docente: estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay*. UNESCO.

- Roberts, B. (2002). *Biographical research*. Buckingham: Open University Press.
- Sadiq, A., Ramzan, M., & Akhtar, M. (2017). Induction Program for novice teachers: an initiative towards Quality. *New Horizons*, 11 (1), 123.
- Schatz-Oppenheimer, O. (2017). Being a mentor: novice teachers' mentors' conceptions of mentoring prior to training. *Professional Development in Education*, 43 (2), 274-292.
- Schon, D. A. (1987). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid (España).
- Schön, D. A., et al. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. España: Paidós.
- Stenhouse, L. (1987). La investigación como base de la enseñanza. España, Madrid: Morata. *Contreras, J. Autonomía de profesores. Brasil, São Paulo: Cortez*.
- Tedesco, J. C. (2002). *Profesionalización y capacitación docente*. Buenos Aires: IIPE.
- Torres, R. M. (2000). De agentes de la reforma a sujetos del cambio: la encrucijada docente en América Latina..
- Vaillant, D. (2016). El fortalecimiento del desarrollo profesional docente: Una mirada desde Latinoamérica. *Journal of Supranational Policies of Education*.
- Vaillant, D., & Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. España: Narcea Ediciones.
- Van Ginkel, G., Verloop, N., & Denessen, E. (2016). Why mentor? Linking mentor teachers' motivations to their mentoring conceptions. *Teachers and Teaching*, 22 (1), 101-116.
- Vezub, E. (2007). Historiar las prácticas etnográficas. Tomás Harrington y la morfología de la cultura en Patagonia septentrional hacia 1940. *Sociedades en movimiento. Los pueblos indígenas de América Latina en el siglo*, 19, 175-188.
- Wang, J., & Odell, S. J. (2002). Mentored learning to teach according to standards-based reform: A critical review. *Review of educational research*, 72 (3), 481-546.

*Este libro se terminó de elaborar en diciembre de 2018
en la ciudad de Sevilla, bajo los cuidados de
Francisco Anaya, director de Ediciones Egregius.*

